12+

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Выпуск 60
Часть III

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 (3)

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. 3. – 498 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

аспирант Абу-Мох Амджад
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ К АЛЬТЕРНАТИВНЫМ МЕТОДАМ ОЦЕНКИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по теме подготовки учителей общеобразовательных школ к альтернативным методам оценки показателей учебных достижений учащихся. Эксперимент проводился на базе школ арабского сектора Израиля.

Ключевые слова: методы преподавания, оценка результатов, достижения учащихся. Школы Израиля, арабский сектор.

Annotation. The article presents the results of a study on the training of teachers of secondary schools to alternative methods of assessing the performance of educational achievements of students. The experiment was conducted on the basis of schools in the Arab sector of Israel.

Keyword: teaching methods, assessment of results, student achievement. Israeli Schools, The Arab sector.

Введение. В этой статье рассматриваются альтернативные методы оценки и использование различных оценочных показателей, которые я предложил и разработал в рамках моей докторской диссертации, разрабатывающей программы для учителей средних школ и реформы проведения аттестационного оценивания Израиле (30% финальной оценки формируется за счет альтернативной оценки) Эта программа включает в себя составление вопросников и интервью, разработку учебной программы для преподавателей, составление учебных программ, предоставление студентам материалов по различным альтернативным методам оценки и использование разработанных индикаторов, отзывов и тестирования успеваемости учащихся.

Изложение основного материала статьи. Индикатор оценки **(מחוון)**: это инструмент для оценки успеваемости учащихся в открытых задачах. Его цель - дать указания оценивающему о способах оценки ответов учащихся на открытые вопросы, в которых есть несколько возможных вариантов ответа, которые отражают разные уровни выполнения. Индикатор предназначен для минимизации как можно большего субъективного измерения оценки, тем самым придавая ей достоверность и надежность.

Индикатор предназначен для подробного описания того, какой балл начисляется за каждое задание и отображает критерии для каждого уровня ответа, поэтому индикатор будет содержать возможные ответы, но, конечно, не полные ответы (Охайон, 2014).

Альтернативный метод оценки (**הערכה חלופית**): это концепция, которая относится к оценке образовательной среды, в которой происходит обучение. Эта оценка называется «альтернативной оценкой» на профессиональном языке, поскольку она является альтернативой традиционной и принятой оценке, которая определяется в процессе тестирования.

Традиционная оценка, основанная на тестах, не влияет на способность ученика реализовывать свои знания, но обычно оценивает способность запоминать материал и вносить его в структурированный ответ. Альтернативная оценка представляет собой всеобъемлющую концепцию дополнительных методов оценки теста. В альтернативной оценке изучается способность учащихся применять знания, навыки и представления, которые они приобрели в условиях «реального мира» вне школы (Охайон, 2015).

Важнейшей целью (**מטרה חשובה**) является ознакомление преподавателей с данными методами и обучение эффективному использованию моих показателей. Это является ключевой гипотезой (**השערה מרכזית**) данного исследования, которую можно сформулировать следующим образом: «Чем больше учителей используют данные инструменты (индикаторы и альтернативные методы оценки), тем выше успехи учащихся и показатели их успеваемости»

Основной целью реформ является повышение успеваемости учащихся. Как показала практика, эффективной альтернативной оценкой является создание портфолио, презентации, выставление самооценки или выставление оценкисамими учениками – одноклассниками. Оценка должна сопровождаться процессом реального отражения достижений обучающегося. При оценке ребенок является активным партнером, который предоставляет информацию учителю о характере обучения (Левин и Nevo, 1998). Роль учителя состоит в построении долгосрочных вариантов развития учщегося и осуществлении надзора за процессом обучения.

Существует никаких сомнений в том, что культурная ассимиляция оценки является сложной задачей, которая включает в себя трудности и множество препятствий, в том числе психологических.

Методы исследования. Исследование проводилось с использованием метода количественных исследований, в сочетании с качественным методом сбора информации и подтверждения результатов. С целью представить полную картину существующую на данный момент, нами был проведён опрос учителей при помощи закрытой анкеты, дополнительно к информации, полученной в заключительной беседе с учителями, на которой они выразили свое мнение.

Основные цели исследования:

1. Произвести исследование отношения учителей к использованию различных типов альтернативных методик, которые они должны применять согласно требованиям новой реформы в области проведения экзаменов на аттестат зрелости, выявить объем влияния использования данных методик на учителей и на уровень достижений учащихся.
2. Изучить изменение статуса учителей в старшей школе с точки зрения эффективности и применения полученных знаний в результате использования альтернативных методов обучения и оценки, изучить уровень эффективности данных инструментов.
3. Изучить влияние альтернативной оценки на достижения учителей.

Вопросы исследования.

Основываясь на целях исследования можно сформулировать следующие вопросы:

А. Могут ли обучение и оценка, проводимые в соответствии с альтернативными методами, положительно влиять на работу учителей старшей школы в арабском секторе Израиля?

В. Какие изменения произошли среди учителей, участвующих в исследовании?

C. Насколько эффективна модель, включающая обучение и альтернативные методы оценки?

D. Какова степень готовности учителей работать в соответствии с моделью, включающей обучение и альтернативные методы оценки показателей?

E. Можно ли выявить затруднения в развитии учителей? Что можно предложить для улучшения ситуации?

Гипотезы исследования.

Основываясь на вопросах исследования можно сформулировать следующие гипотезы:

A. Обучение и оценка согласно альтернативным методам положительно повлияли на уровень эффективности работы учителей старшей школы в арабском сектор Израиля.

B. Множество изменений произошло в отношении учителей, которые участвовали в исследовании.

C. Наблюдается высокий уровень эффективности при использовании альтернативных моделей обучения и оценки.

D. У учителей есть готовность работать согласно альтернативным моделям обучения и оценки.

E. Несмотря на подготовку учителей все еще можно видеть трудности в продвижении учителей, можно найти пути улучшения ситуации.

В основном исследование проводилось в 3 средних школах арабского сектора Израиля, две школы были обычными государственными школами, а одна из являлась частной школой. Это было сделано с целью произвести сравнение между двумя видами школ.

Участники исследования: 62 учителя из трех школ, отобранных исследователем и администрацией школы, приняли участие в полной модели исследования, которая включала собрания, учебные курсы и передачу контента и показателей с помощью альтернативного метода оценки.

Возраст участников: 25-57 лет, преподаватели научных дисциплин, языков и истории.

A. Количественный метод проверки:

В ходе исследования были использованы две закрытых анкеты:

Первая анкета была распространена среди учителей до начала процесса. Ее цель - проанализировать существующую ситуацию в школах с точки зрения достижений и эффективности, а также изучить трудности и построить модель оценки.

На основе первоначального исследования была построена оценочная модель, включающая обучение учителей, построение оценочных показателей для каждого предмета и внедрение метода в рамках этого класса (см. Приложение 2: Анкета до начала исследования).

Вторая анкета была роздана учителям в конце процесса оценки, целью которого является изучение изменения в достижении и эффективности учащихся и преподавательского состава (см. Приложение 3: Анкета по окончании исследования).

Анкеты делятся на три части: Часть первая: общие данные, часть вторая: выбор подходящих методов обучения и оценки для учителя и предмета, а также часть 3: закрытые вопросы с 5 вариантами ответов, касающиеся позиции учителя относительно альтернативных методов и их влияний на достижения и эффективность учеников старшей школы, а также влияние данной модели на самих учителей.

Преподаватели - хороший и эффективный компонент моих исследований, потому что они выбирали и экспериментировали с альтернативными методами оценки и передавали материал, поэтому они предоставили полную информацию для исследования, а также изменились к лучшему, успешно использовав модель.

Данные были обработаны с использованием количественного метода, данные были проанализированы с использованием компьютерной программы. Результаты были представлены в количественной форме в виде таблицы, демонстрирующих изменения, процент респондентов и средние значения.

Под каждой таблицей расположен комментарий.

Б. Качественный метод исследования.

Обратная связь с преподавателями: в конце процесса учителям было предложено ответить на вопросы закрытой анкеты и интерпретировать свои устные комментарии при помощи заключительной беседы. Целью получения обратной связи было произведено сопоставление ответов учителей на вопросы закрытой анкеты и их мнением во время заключительной беседы (См. Приложение 4: Вопросы заключительной беседы)

Вопросы заключительной беседы обрабатывалась в таблицах в соответствии с критериями и процентами, то есть был также проведен количественный анализ, помимо качественного анализа предложений. Под каждой таблицей представлен абзац, содержащий комментарий и краткое резюме в дополнение к мнениям учителей о процессе.

Результаты исследования.

Результаты исследования основаны на гипотезах. Результаты представлены в соответствии с критериями и измерениями, которые были выявлены у учащихся и преподавателей, и были собраны при помощи анкет и ответов на вопросы заключительной беседы, представлены проценты и средние показатели до и после.

Анкетные результаты учителей.

Я представляю результаты учителей согласно анкетам, в соответствии с гипотезами исследования, а после этого представлены результаты заключительной беседы.

Гипотеза A.: Обучение и оценка согласно альтернативным методам положительно повлияли на уровень эффективности работы учителей старшей школы в арабском сектор Израиля.

Таблица номер 1 представляет влияние на эффективность учителей

		после		До			Категории учителей
Процентная разница	Разница средних значений	**(%)**	Среднее	**(%)**	Среднее	Вопросы	Название категории
13.1	0.7	89.4	4.5	76.3	3.8	27+28	Инструменты роста эффективности учителей

В таблице 1 видно, что использование модели привело к повышению уровня эффективности учителей по окончании процесса, разница составляет 0.7=13.1%. Подробное разъяснение можно видеть в таблицах 6-7.

Гипотеза B: Множество изменений произошло в отношении учителей, которые участвовали в исследовании.

В результате эксперимента выяснено, что количество учителей, наиболее преуспевших в использовании альтернативных методов обучения и оценки увеличилось на 31,3%, и это, вероятно, связано с тем, что большинство испытуемых использовали инструменты в соответствии с руководящими принципами модели. Они использовали компьютеризированный письменный проект на арабском языке, устный тест и презентацию на иврите. Значительная часть респондентов предпочла использовать инструменты технологической оценки, такие как компьютерный проект написания, Applets. Поэтому рост количества учителей, работающих с технологическими инструментами, составляет около 21,3%.

Сопровождение учителей при обучении пользования моделью привело к развитию учителей, в следствие воздействия на инструменты, методы обучения и оценки. Наблюдалось увеличение на 6.3% в проценте учителей, которые сообщили о важности помощи и внешнего обучения.

В таблице также отмечено среднее значение и процентная разница, отражающая важность курса повышения квалификации и восприятие учителями изменений. Этот процент практически не изменился в окончании курса по сравнению с началом, процент возрос на 0.5%, видимо это связано с тем, что учителя понимали важность курса еще до его начала!

На основании этих конкретных данных мы можем видеть общую картину позитивных изменений среди учителей после того, как они были подвергнуты воздействию модели и работали с различными инструментами. Учителя сообщили о положительной разнице в 0,8 = 15,6%.

Вывод: гипотеза была подтверждена.

В таблице номер 2 представлены данные для учителей, которые по-прежнему предпочитают традиционный метод, и в то же время нагрузка, которую несут учителя в целом.

Таблица 2

		После		До		Категории учителей	
Процентная разница	Разница средних значений	**(%)**	Среднее значепние	**(%)**	Среднее значение	Вопросы	Название категории
-15.0	-0.8	38.8	1.9	53.8	2.7	21	Учителя, предпочитающие традиционные модели обучения
-16.3	-0.8	63.8	3.2	80.0	4.0	35	Модель оценки уровня нагрузки
-15.6	-0.8	51.3	2.6	66.9	3.3		Всего

Таблица 2 показывает, что процент учителей, которые все еще предпочитают традиционный метод оценки, уменьшился на 15%, что подтверждает противоположную гипотезу, отраженную в таблице 3.

Процент респондентов, сообщивших, что модель оценки накладывает новый уровень нагрузки на учителя, также снизился на 16,3%, хотя требований в модели было представлено много, но, по-видимому, передача контента в результате ослабила чувство перегрузки. Кроме того, были заданы два вопроса относительно важности подготовки учителей и проведения курса, а также важности вознаграждения учителей, работающих согласно модели.

Таблица 3

		После		До		Категория учителей:	
Процентная разница	Разница средних значений	**(%)**	Среднее	**(%)**	Среднее	Вопросы	Название категории
1.3	0.1	75.0	3.8	73.8	3.7	32	Была необходимость обучения учителей работе с моделью
11.3	0.6	96.3	4.8	85.0	4.3	36	Важность вознаграждения учителей за работу с моделью
6.3	0.3	85.6	4.3	79.4	4.0		Всего

В таблице 3 показано, что учителя знали о важности обучения по модели не только в конце процесса, но и в начале процесса, и это было выражено положительной разницей в 1,3%.

С другой стороны, когда респондентов спрашивали о важности для них получения вознаграждения за работу должным образом, согласно модели, после процесса процент вырос на 11,3%, вероятно, из-за лучшего понимания текущей работы и большой рабочей нагрузки в процессе работы по модели, о котором говорится в таблице 3.

Результаты заключительной беседы и обратной связи с учителями.

С преподавателями была проведена беседа с целью получения обратной связи и получения результатов опросов.

С. Наблюдается высокий уровень эффективности при использовании альтернативных моделей обучения и оценки.

В таблице 4 представлен уровень эффективности в работе по модели и доверия к ней, а также ее влияние на рост профессионального уровня учителей.

Таблица 4

Изменения в конце процесса		:Категории учителей	
(%)	Среднее	Вопросы	Название категории
82.5	4.1	39	Высокая эффективность по каждому параметру
86.3	4.3	38+40	Модель привела к улучшению в работе учителя по специальности
84.4	4.2		Всего

Таблица 4 показывает, что 82,5% всех респондентов сообщили о высокой эффективности инструментов оценки, что является относительно хорошей статистикой.

В одной из заключительных бесед один учитель заявил, что лучшая эффективность инструмента заключается в том, что «легче дать надежную оценку». Другой учитель сказал, что «точные критерии, которые предоставляются моделью, и работа согласно этим параметрам дает более полную картину уровня эффективности ученика.»

Эти ответы подтверждают отчеты, собранные при помощи анкет, и приводятся в таблицах выше.

С другой стороны, около 86,3% всех респондентов указали, что эта модель помогла учителю улучшить свою работу по преподаванию предмета, именно после усвоения модели.

В процессе заключительных бесед один из учителей сказал: «способ передачи материала и его усвоение учениками в определенной форме помогают также и учителю», другой учитель отметил : «модель пробудила во мне разные мысли». Третий учитель отметил, что «сейчас я управляю классом намного лучше.»

Эти ответы также подтверждают отчеты, собранные при помощи анкет, и приводятся в таблицах выше.

Гипотеза D: У учителей есть готовность работать согласно альтернативным моделям обучения и оценки.

В таблице 5 представлен уровень готовности учителей работать с использованием новых инструментов в будущем, после усвоения модели.

Таблица 5

Категории учителей		Изменения по окончании процесса	
Название категории	Вопросы	Среднее	**(%)**
Готовы работать с инструментами	37+42	4.1	81.9

Таблица 5 показывает, что 81,9% респондентов сообщили о готовности работать с инструментами оценки в будущем, после того как они были подвергнуты воздействию модели и работали по правилам.

В заключительной беседе один из учителей сообщил, что «он привык производить оценку при помощи параметров», и это очень важно, так как этот вопрос не был поднят. Другой учитель отмечает: «у меня есть большое намерение использовать данные параметры постоянно», третий учитель сказал: «я готов работать с инструментами, так как они очень понятны и мне и ученикам.»

Эти ответы также подтверждают отчеты, собранные при помощи анкет, и приводятся в таблицах выше.

Гипотеза E. Несмотря на подготовку учителей все еще можно видеть трудности в продвижении учителей, можно найти пути улучшения ситуации.

В таблице 7 отражен процент трудностей, которые все еще могут быть выявлены среди учителей в конце процесса оценки, в дополнение к сообщениям о предложениях по улучшению.

Таблица 6

Категории учителей		Изменения по окончании процесса	
Название категории	Вопросы	Среднее	**(%)**
Есть еще трудности в продвижении учителей	41	1.6	32.5
Есть еще предложения по улучшению, по мнению учителей.	43	2.4	47.5

В таблице 6 показано, что 32,5% всех респондентов по-прежнему испытывают трудности в своей работе в качестве учителей, несмотря на то, что им были даны точные инструкции как следует работать. Что этот показатель относительно невелик, поскольку большинство респондентов сообщили о преодолении трудностей.

С другой стороны, выяснилось, что 47,5% респондентов внесли свои предложения для улучшения в следующем году. Большинство предложений было направлено на планирование встреч по разным способам расширение модели при преподавании различных тем, использовании в других другим классах и т. д.

Тем самым можно утверждать, что все гипотезы были подтверждены, и эта модель была полезной и привела к эффективному обучению и оценке, уровень эффективности учителей повысился в проценты практически по всем параметрам.

Выводы. Сегодня, более чем когда-либо, культура оценки школы имеет важное значение для успеха в школе, чтобы реализовать цели он ставит перед собой, имеют более высокую способность адаптироваться к изменениям в окружающей среде и решать задачи академических, образовательной и социальной размещены у входа. Компоненты этой инфраструктуры находят свое отражение в создании группы по оценке, которая испытывает различные процессы оценки в школе, в полном партнерстве и руководит процессом в школе основной и управленческой команды, вовлечение всех сотрудников школы, профессиональной ориентации фасилитатора / консультанта в первые годы введение оценки культуры в школе, и имеющие курсы и семинары для команд и менеджеров.

Оптимальное сочетание преимуществ "внутренней оценки", вытекающей из внутренней реальной школы, чтобы учиться и развиваться, и "внешней оценки" для целей проверки и испытаний, повышает вероятность достижения образовательных целей и задач, которые сталкиваются с комплексной системой образования.

Литература:

1. Охайон, Сами (2015 год). Альтернативная оценка - обзор и оперативные предложения (- הערכה חלופית סקירה כללית והצעות אופרטיביות), Культура.
2. McChesney, J. (1998). Whole School Reform. Eric Digest, 124.
3. Schwahn, C., Spady, W. (1998). Why Change Doesn’t Happen and How to Make Sure It Does. Educational Leadership, 7.
4. Левин А., The Нево. (1998). Будущее начальной школы как реальность жизни.

Педагогика

УДК 371

аспирант Абу-Мох Омайя
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ КУЛЬТУР И ИХ ВЛИЯНИЕ НА МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВОСПРИЯТИЕ

Аннотация. В статье представлен обзор литературы на тему мультикультурализма и сосуществования представителей различных национальностей и культур. В практической части статьи представлены важные проблемы, которые были рассмотрены относительно взаимодействия студентов разных культур и их влияния на межкультурное восприятие. Согласно полученным в процессе эксперимента результатам, наблюдается улучшение взаимодействия между студентами из разных культур, что показало эффективность разработанной программы.

Ключевые слова: студенты, межкультурное взаимодействие, коммуникация, мультикультурализм, диалог, обучение английскому языку как иностранному, культурное разнообразие.

Annotation. This article presents a literature review on the subject of multiculturalism and coexistence between societies. In the practical section, the article presents important questions and hypotheses that have been examined regarding the interaction between students from different cultures and their impact on intercultural perception. According to the results, we can see a moderate to high improvement in the interaction between students from different cultures.

Keyword: students, intercultural interaction, communication, multiculturalism, dialogue, teaching English as a foreign language, cultural diversity.

Introduction. In order to have a case of intercultural communication, it is necessary that different individuals from different backgrounds meet. This intercourse between people might be a result of the flow of people (migration), or by the evolution of media, and the sources of information like the internet. This media has made it “possible to access and create social networks and links between people from all over the world, can access information related to the culture of any people, the geographical location, climate and so on any continent” (Albuţ). Thus, people find themselves facing and exposing people from this variety of languages, opinions, behavior, the mater that required a change in education. The main characteristic of a multi-cultural society is difference that is, living together with multiple ways of lifestyles. This way of life saturates a dialectical tension - the tendency of comfort to the familiar, and the discomfort created by the unfamiliar, the unknown and the unacceptable. This tension is also due to the universal aspiration for stability and certainty. There is a necessity to deal with these differences or at least to be opened to them (Shamar, 2009).

However, after September 11, this idea has been changed. Tilbury and Henderson (2003) explain that “conflict and terrorism has added another dimension to the complexity of the political, social, environmental and cultural relationships of the world”. Humphrey (2005) for example, asserts that the “war on terror” has divided the world into friends and enemies. He further argues that the “war on terror” has implicitly targeted Muslim people as enemies in the community and has kept them under intense surveillance.” This makes the situation much more difficult, and Muslims can be considered in different cases victims of generalization. Therefore, there is a vital need to educate for intercultural understanding “to achieving peaceful sustainable development in a world shaken by fear of exploration, terrorism and anxiety of war” (Tilbury & Henderson, 2003).

When we raise the students’ awareness of intercultural communication, they might avoid cultural shocks and misunderstanding, and thus, we promote effective relationships and successful interaction between people.

The main content of the article. Characteristics of pedagogical conditions and methods of development of intercultural communication. There is almost a consensus that intercultural communication should be developed among language learners. However, language teacher training does not have a clear vision on how to convey it.

Sakuragi (2008) states that intercultural communication has a paucity of literature when considering the study of languages. Sercu (2005) and other researchers conducted a study with 424 secondary teachers from seven countries to find out teachers' approaches towards intercultural competence. The results show that the majority of teachers focus on communicative competence but not Intercultural Communication Copmpetence (ICC). Although they are willing to integrate ICC into their teaching, their actual teaching practices are very limited due to lack of time, lack of preparation, curricular overload and lack of necessary teaching materials. And as Bektaş-Çetinkaya states; "it is not feasible for all teacher training programs to send their pre-service teachers abroad for a practicum or to provide opportunities to interact with foreigners through the internet ". Skopinskaja (2000, 2003) hypothesized that because foreign language syllabi across different countries are mostly exam-centered, teachers merely concentrate on promoting their students' linguistic abilities rather than their intercultural competences.

The aim of pedagogical education is not just training a subject teacher, but also development of future teacher's personality, capable for constructive dialogue, knowing how to understand and accept the different cultural attitudes and values, and possessing the skills of intercultural dialogue as a means of interaction in modern multicultural societies.

Many researchers claim that "competence in intercultural education is not an extra facet of teachers' professional development but should become integral part of that profession (Leeman & Ledoux, 2003). And according to Zhang (2007), language teachers have not attained the expected levels of intercultural awareness, and that they should be well prepared in three main aspects. First, they should receive a sufficient intercultural knowledge, of all of the issues related to their cultures and the culture of the others, especially those which are related to the target language that they teach. Second, intercultural communication abilities to communicate with people who originally speak the language in different intercultural occasions, and to use teaching methods and approaches, in order to impart the cultural knowledge and communicative skills in an all-round way. Third, emotional qualities that include braveness to use innovative teaching methods that might develop the learners' intercultural competence, and the willing to share personal intercultural experiences.

Zhang conducted a study on teachers, and found that most of them are in urgent need to receive professional training to develop them, and that they think the main reason impeding their teaching performance is lack of training opportunities. Their situation stems from different reasons. "First, ESL teachers are heavy workload in teaching so that they don't have time to enrich their knowledge and skills in intercultural communication. Second, they don't have clear guidelines by which they could develop their ICC in a gradual manner and knowing what is needed for their teaching. Third, until now there isn't a mandatory requirement for educators and teaching management leaders in universities and colleges to conduct intercultural trainings among teachers. Fourth, the opportunities to study overseas are too limited compared with majority of ESL teachers" (Zhang, 2017).

English language teaching professionals tend to regard teaching as a cognitive activity limited to the classroom walls and totally detached from the larger "historical and social conditions" of the learners. Thus, he advances the tenets of a critical pedagogy in which teachers need to come to terms with the idea that "knowledge is negotiated rather than handed over to students in the form of established facts and rules" (Canagarajah, 1999).

Some researchers talked about minority areas and that teachers and students there "have fewer opportunities to achieve effective intercultural communication, and are relatively disadvantaged in sensitivity and competence of intercultural communication." (Jia)

"Zhang (2007), based on research results of other scholars including Samovar and Porter (1995); and Byram (1997), proposed a framework of intercultural communication competence including attitude, knowledge and behavior. The primary goal at attitude level is to enhance self-awareness, understand ethnocentrism and stereotype and eliminate prejudice. Whereas the primary goal at knowledge level is to accumulate the knowledge of national culture and foreign culture and compare them to know their differences and similarities, the primary goal at behavior level is to reflect on national culture and individual intercultural interaction.

Yang and Zhuang (2007) proposed a framework of intercultural communication competence regarding foreign languages, including global awareness, cultural adaptation, and knowledge and communication practice. Global awareness is the most fundamental part of intercultural communication competence, as well as the complex of intercultural awareness and intercultural thinking. The intercultural awareness in intercultural communication competence represents how people perceive themselves, their national culture as well as foreign cultures. Intercultural thinking covers the abilities to analyze, integrate, compare and generalize cultural phenomenon. To sum up, intercultural thinking consists of the ability of cultural understanding and the ability of cultural analysis".

The reality of foreign language teaching usually fails to meet expectations. In her article, Jia discussed the typical problems of college English teaching in minority areas; such as: "a) low-quality source of students; b) relatively monotonous teaching model; c) and deficiency of network resources for self-study and teaching.

In most of the literature I reviewed, I noticed a great emphasis on the necessity to strengthen the awareness of the students of their native language culture and to improve their intercultural communication. According to Jia (2015), "foreign language teaching should not only focus on the import of target language culture, but also enhance the inheritance and spread of native language culture, so as to promote national culture and spread international culture". And by improving the awareness on the culture of the self.

"As said by Fei Xiaotong, different cultures should appreciate their own beauty, tolerate the beauty of others and then integrate their own beauty and the beauty of others to achieve the Great Harmony". This means that there should be an exchange of interaction, between the national culture, and the foreign one.

In her survey, Klein (2004), of 14 US high school language teachers similarly found that 'culture teaching occurs separately from language instruction'. Klein suggests that teachers' fixation on maximizing language production tends to keep culture learning at 'a surface level, and may interfere with the achievement of teachers' cultural goals' (Klein, 2004). Klein noted that teachers hold 'incongruent theories of action of which they may not be aware'. This incongruity is discussed in Chapter 4 (Findings) as a feature of some teachers of this case study.

For intercultural language learning to be meaningful to teachers it must be seen by them to be immediately relevant to these two areas, the language skill and the whole learner. It will be noted in the discussion of the different models and developments below, that the balance of these two elements changes, and seems to assume lesser and greater importance. The goal of the current model of intercultural language learning is to radically combine and hold the two elements in the most effective balance.

The next question, discuses different models of forming and developing the intercultural communication competence in details.

In this article I try to answer the following four questions:

1. How well do Arab students engage with others?
2. Do Arab students feel confident when interacting with others?
3. Do Arab students enjoy the time to interact with others from other cultures?
4. What is the level of attention and alertness (readiness) during the interaction of Arab students with people of other cultures?

Therefore, the article presents the following hypotheses:

1. Arab students engage in the time of interaction with others significantly.
2. Arab students feel highly confident when interacting with others.
3. Arab students enjoy the time of interaction with others from other cultures significantly.
4. A good level of attention and alertness can be expressed during the interaction of Arab students with people from other cultures.

The results:

Before beginning data analysis, categories must be defined according to three levels:

Low level: When the difference between the rate of all questions in the same category is less than 5% (before - after).

Intermediate level: When the difference between the rate of all questions in the same category is between 5% - 9.9% (before - after).

High level: When the difference between the rate of all questions in the same category is 10% and higher (before - after).

Hypothesis 1: In interactions with others, Arab students engage.

Table 1 shows the extent to which Arab students are engaged when they interact with others.

Table 1

		before		after				
Name of category	Questions	%	Average	%	Average	% difference	The difference in the average	Level
interaction engagment	1+11+13+21+22+23+24+37+38+39	65.4	3.3	73.6	3.7	8.2	0.4	Intermediate

After analyzing the data of ten questions dealing with the engagement category at the time of the interaction, it was found that the percentage between the beginning and the end of the research has increased by 8.2% and this is classified within the intermediate level according to the definitions the researcher of the researcher.

In this section was able to discover many positive aspects that occurred in the behavior of the students of the college, including: expressing understanding of others through verbal expressions, patience before making an impression on others from different cultures, coping with the problem of inequality, talking other languages helps to engage with other cultures.

Result: The hypothesis was partially confirmed.

Hypothesis 2: Arab students feel highly confident when interacting with others.

Table 2 shows the level of confidence examined by participants during their interaction with students from other cultures.

Table 2

		before		after				
Name of category	Questions	%	Average	%	Average	% difference	The difference in the average	level
interaction confidence	3+4+5+6+10	66.2	3.3	74.7	3.7	8.5	0.4	Intermediate

Analyzing the data in the table above shows a significant progress in the group that examines at the confidence of the students at the time of their interaction. The college students raised the advantages they had in the following aspects: Self-confidence when communicating with people from different cultures, Social aspects during the interaction.

An 8.5% increase in confidence was obtained for college students after the research, indicating a significant progress that was classified within the intermediate level.

Result: The hypothesis was partially confirmed.

Hypothesis 3: Arab students enjoy the time of interaction with others from other cultures significantly.

Table 3 shows the level of enjoyment indicated by Arab college students regarding dealing with people from other cultures.

Table 3

		before		after				
Name of category	Questions	percent	Average	percent	Average	percent difference	The difference in the average	level
interaction enjoyment	9+12+15	50.9	2.5	55.2	2.8	4.3	0.2	Low

The data in the table indicate that there is a certain progress, but relatively a little progress compared to the rest of the groups. The rate of the increase reached 4.3% in the group that examined the issue of students' enjoyment during meetings. This result can be explained by the small number of meetings between students and foreign students, since they don't get enough chances to have such meatings.

Result: The hypothesis was partially confirmed.

Hypothesis 4: A good level of attention and readiness can be expressed during the interaction of Arab students with people from other cultures.

Table 4 presents the results of the questions that examine the level of attention and readiness of Arab college students and their willingness to communicate with the other.

Table 4

			after		before			
level	The difference in the average	percent difference	Average	percent	Average	percent	Questions	Name of category
High	0.7	13.9	3.7	74.1	3	60.3	14+17+19	interaction attentiveness

The data of the table indicate that there was significant increase in the group that examined the level of attention among Arab college students and their readiness during their communication with the other. The percentage of increase in this category reached 13.9% at the end of the research. The following aspects: criticism and observation of others, trying to get as much information as possible about different people, insensitivity to interacting with others. This category is classified as high.

Result: The hypothesis was highly confirmed.

In conclusion: From the practical part of the research, and after examining all the hypotheses, we can see a significant improvement in the interaction between students from different cultures, which influenced the intercultural perception

A medium to a high improvement in interaction among students from different cultures was found.

References:

1. Bektaş-Çetinkaya, Y. 2014. Extension of Teacher Knowledge: Developing the Intercultural Competence of Pre-Service Foreign-Language Teachers in Turkey. Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 8(2), 153-168.
2. Jia, Jinan 2015. Absence of National Culture in Foreign Language Teaching and Intercultural Communication Competence Training of College Students in China Frontier Minority Areas. English Language Teaching; Vol. 8, No. 4; 2015 ISSN 1916-4742 E-ISSN 1916-4750 Published by Canadian Center of Science and Education.
3. Sakuragi, T. (2008). Attitudes toward language study and cross-cultural attitudes in Japan. International Journal of Intercultural Relations, 32(1), 81–90.
4. Sercu, L,, Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., Mendez García, M.& Ryan, P. (2005). Foreign language teachers and intercultural competence: an international investigation. Clevedon: Multilingual Matters.
5. Yang, Y., & Zhuang, E. P. (2007). Cross-Cultural Communication Ability in Foreign Language Teaching Framework. Language World, 4 (15-17).
6. Zhang, H. L. (2007). Cross-cultural Communication and Foreign Language Teaching (pp. 68-73). Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

УДК: 378

адъюнкт очной формы обучения, майор Алибеков Илгар Бакирович
Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии России (г. Санкт-Петербург)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ТИПОВ ИЗМЕНЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье рассматривается организация предполагаемой экспериментальной работы в исследовании типов изменений в профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов.

Ключевые слова: экпериментальная работа, педагогическое изменение, типы изменений, деятельность преподавателя, деятельность курсанта.

Annotation. In the scientific article special attention is paid to the expected experimental work in the study of the types of changes in the professional and pedagogical activity of the teacher of military universities.

Keywords: experimental work, pedagogical change, types of changes, activity of the teacher, activity of the cadet.

Введение. В научной литературе понятие «изменения» несмотря на его частое и различное употребление не имеет чёткого и окончательного значения. «Изменение» рассматривается как окружение чего-либо: совокупность педагогических условий, в которых протекает жизнедеятельность общества.

Изложение основного материала статьи. В «Толковом словаре русского языка» Ожегова С.И. под «изменением понимал следующее: «это поправка, перемена, изменяющая что-то прежнее. Например: внести изменения в закон; коренные изменения в жизни общества [7].

Мы рассматриваем понятие «профессионально-педагогические изменения», опираясь на следующее истолкование: понятием «изменения» в педагогике определяются изменения жизни общества, признание роли общества в процессе развития личности [2].

Рассматривая взгляды учёных на понятие изменений, мы предполагаем выделить типы педагогических изменений, поскольку профессионально-педагогические изменения происходят в образовании, содержании, теории, методике, практических методах и образовательных технологиях, то есть во всех педагогических отраслях.

В связи с чем считаем, что «профессионально-педагогические изменения» в военном образовании - это интегрированная многокомпонентная система, которая обладает максимальной вариативностью, обеспечивающей дифференциацию субъектов образовательного процесса и характеризуется энергичным применением в педагогическом процессе разнообразных информационных технологий в качестве средств развития понятий, умений и навыков курсантов. Педагогические изменения обеспечивают доступ к жизненной и оперативной информации и активизируют познавательную деятельность обучающихся.

В экпериментальной части исследования по теме диссертации мы предполагаем выделить две относительно самостоятельные части: экспериментальная работа с преподавателями и экспериментальная работа с курсантами военного вуза.

В организации профессионально-педагогической деятельности преподавателей по освоению типов изменений необходимо учитывать:

1. Способность преподавателя взять на себя ответственность за своё непрерывное обучение, или обучение в течение всей жизни.
2. Опыт, приобретённый при осуществлении профессиональной деятельности, может оказывать как позитивное, так и негативное влияние.
3. Для преподавателя необходимы значимые стимулы достижения успеха в педагогических изменениях.
4. Специфические для преподавателя трудности участия в процессе обучения-это ограниченный бюджет свободного времени.

В ходе экспериментальной части исследования мы разработаем типы педагогических изменений в деятельности военных вузов, ориентиром жизнедеятельности которых является профессиональное развитие преподавателей:

1. Ориентация на создание условий для самореализации человека, постоянного обновления профессионально-педагогической деятельности, к которым отнесены – делегирование полномочий, при помощи которых руководство распределяет среди сотрудников задачи, которые должны быть выполнены для достижения целей; создание системы корпоративного образования (корпоративное образование-это способ повышения работоспособностей преподавателей, курсантов, в виде получения ими новых навыков работы и умений, которые положительно сказываются на профессиональную деятельность [6]; разработка системы поощрений педагогических инициатив; особенности педагогического общения преподавателя.
2. Изучение педагогического общения преподавателя военного учебного заведения позволяет сделать вывод, что это-сложное и многоплановое средство организации взаимодействия между педагогом и курсантами как в ходе занятий, так и во внеучебное время, которое включает в себя использование знаковых систем в целях установления и развития прочных субъектно-личностных контактов; обмена образовательной информации; изучения и понимания друг друга; выработки единых правил взаимоотношений в ходе образовательного процесса; оказания взаимовлияния в интересах эфективной подготовки будущих специалистов [10].
3. Понимание военных вузов как обучающей, так и обучающейся организации, объединяющей людей общими ценностями.

Анализируя исследование д.п.н., профессора кафедры педагогики РГПУ имени А.И. Герцена Пискуновой Е.В. по теме «Исследование социокультурной обусловленности изменения деятельности учителя современной школы», отметим, что она определила новые функции изменения профессионально-педагогической деятельности учителя: функция содействия образования ребёнка; функция управления; функция проектирования индивидуального образовательного маршрута; функция рефлексии и самообразования. Пискуновой Е.В. была разработана программа по освоению этих функции, приведённая

ниже [Пискунова Е.В., 8].

Новые функции изменений в профессионально-педагогической деятельности учителя	**Качественные характеристики**
Функция содействия образования ребёнка.	Подпрограмма: «Компетентностный подход» (проекты «Содержание образования», «Образовательные технологии», «Оценка достижений»). Подпрограмма: «Информатизация образования» (проекты «Компьютерные технологии в преподавании», «Информационная культура учителя».
Функция управления.	Подпрограмма: «Компетентностный подход», «Комфортная школа» (проекты «Детские молодёжные общественные объединения», «Детские социальные инициативы», «Ученическое самоуправление», «Досуговая деятельность»).
Функция проектирования индивидуального образовательного маршрута.	Подпрограмма: «Профильная школа» (проекты «Элективные курсы», «Предпрофильная подготовка»).
Функция рефлексии и самообразования.	Все подпрограммы (особую значимость имеют презентационные возможности проекта «Конкурс педагогических достижений», «Педагоги»).

Рассматривая труды Краевского В.В. и Бережновой Е.В., под понятием учитель представляли, как непосредственный творец образовательного процесса, создатель множества учебных и воспитательных ситуаций, через которые проходит ученик в школе. Именно порождаемый учителем учебно-воспитательный процесс становится объектом изучения педагогической науки [4].

Мы полагаем, что изложенные выше в таблице профессионально-педагогические изменения, типы профессионально-педагогических изменений будут востребованы и преподавателями военных вузов в их профессионально-педагогической деятельности, поэтому все типы изменений будут нами представлены так, чтобы проверить, какие условия как в настоящее время в военных вузах используются типы изменений, с тем чтобы скорректировать цели обучении в военном вузе, содержание образования и образовательные технологии, используемые преподавателями в процессе подготовки специалистов войск национальной гвардии.

Новые типы изменений в профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов	**Качественные характеристики**
Тип дидактики	Подпрограмма: «Компетентностный подход» (проекты «Образовательной технологии и технологизации») - 4 курс командного факультета и 4 курса факультета морально-психологического обеспечения.
Тип социокультурного изменения в образовательной деятельности курсанта по военным дисциплинам.	Подпрограмма: «Компетентностный подход» (проект «Конкурс профессиональных достижений в обучении курсантов 4 и 5 курса факультета морально-психологического обеспечения»).
Тип управленческой деятельности преподавателя в процессе обучении военного вуза.	Подпрограмма: «Компетентностный подход» (проекты «Семинар» и «Деловая игра» - 3 курс командного факультета).
Тип самообразования преподавателя и курсанта.	Подпрограмма: «Компетентностный подход» (проект «Самообразование – путь к успеху).
Тип контроля процесса обучения преподавателями над курсантами в усвоении знаний на практической стажировке в войсках.	Подпрограмма: «Компетентностный подход» (проект «Оценка достижений преподавателей и курсантов 2 и 4 курса факультета морально-психологического обеспечения»).

Высшеизложенные типы изменений деятельности преподавателя и курсанта в профессионально-педагогическом образовании военного вуза мы раскроем кратко ниже.

По **1 типу изменений** будут разработаны анкеты для преподавателей и курсантов. Дидактика представляет собой отрасль педагогического знания, изучающую проблемы обучения и образования в педагогике. Цель данного задания – выяснить пользуется ли преподаватель и курсант компьютером в повседневной деятельности и что является основной целью использования ЭВМ, насколько компетентны преподаватели и курсанты в информационных технологиях. Мы вырабатаем примерные вопросы, такие, как:

1. Владеете ли вы информационно-компьютерными технологиями?
2. Какой программой вы пользуетесь при необходимости выполнить то или иное действие?
3. Какие устройтсва необходимы, чтобы отправить сообщение электронной почтой?
4. Сколько раз в этом учебном году вы выполняли с помощью компьютера учебные задания (кроме информатики)?
5. Обращаетесь ли вы к ВЭБ ресурсам при подготовке к занятиям и зачётам?
6. Приходилось ли вам пользоваться поисковым и справочными сервисами, онлайн переводчиками?
7. Считаете ли вы, что компьютер и интернет помогает в обучении?

По **2 типу изменений** будет разработана викторина «знаю, умею»:

1. Что должен знать курсант лучше всего?

2. Для чего преднозначен автомат Калашникова?
3. На сколько разделов подразделяется общевоинский устав?
4. Каковы тактико-технические характеристики автомата Калашникова?
5. Назовите основные формы информационно-воспитательной работы?
6. Каковы тактико-технические характеристики пистолета Макарова? и т.д.

По **3 типу изменений** будут разработаны задания по пройденным темам для курсантов. Например - составьте вопросы для обсуждения по теме: «Назначение, боевые свойства и устройство автомата, его неполная разборка и сборка. Работа частей и механизмов при заряжании и стрельбе. Возможные задержки и неисправности, возникающие при стрельбе, и способы их устранения. Изучение условий и порядка выполнения нормативов по неполной разборке и сборке автомата. Выполнение нормативов: «Неполная разборка оружия» и «Сборка оружия после неполной разборки». Цель такого задания - выявить, насколько усвоили курсанты знания по данному предмету и насколько знания были доступны и понятны им.

По **4 типу изменений** предполагается проведение анкетирования по следующим вопросам: какими видами самообразования вы владеете - посещаете ли вы дополнительные занятия, посещение библиотеки, просмотр телепрограмм; чтение газет, профессиональных журналов; литературы (научно-популярная, публицистическая, художественная и др.; интернет; видео, аудио информация на различных носителях; экскурсии, театры, выставки, музеи, концерты.

Цель данного задания - выявить как преподаватели и курсанты пользуются вышеперечисленными видами самообразования, рассматривается в трудах д.п.н. Бережновой Л.Н. и к.п.н. Гупаловым М.М. на тему самообразования курсантов в образовательной среде военного вуза, где отметили, что новым направлением индивидуализации образования становится автономное образование. Автономное образование – это реальная возможность для обучающихся любого возраста, без ущерба качества знаний значительно сократить время обучения, а также продолжить его в любое время по необходимости приобретения новых знаний. Эта новая тенденция характеризуется увеличивающейся степенью самостоятельности обучающихся, возрастанием значения самообразования [1].

По **5 типу изменений** будет разработана анкета для курсантов, которая выявит насколько знания, навыки и практические умения они получили в войсках. Для преподавателей также будет разработана анкета по выявлению качества контроля теоретической и практической стажировки курсантов в войсках.

Выводы. Таким образом, целью нашего эксперимента является исследование названных типов изменений профессионально-педагогической деятельности преподавателей и курсантов для того, чтобы организовать условия их внедрения и апробации в педагогическом процессе современного образования. Принятие новых ценностей образования в профессионально-педагогической деятельности и проектировании деятельности по достижению целей образования, потребует внедрение и реализации новых типов изменений в практической деятельности.

Литература:

1. Бережнова Л.Н., Гупалов М.М. - Самообразование курсантов в образовательной среде военного вуза: проблемы и пути их решения Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта, 2014, № 10 (116), с. 181.
2. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. учеб. заведения. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
3. Краевский В.В. Учебное пособие. – М.:Академия, «Общие основы педагогики», Москва, 2006.
4. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Учебное пособие – Методология педагогики: новый этап: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стер.-М.: Издательский центр «Академия», 2008, с. 105.
5. Леднёв В.С. Учебное пособие - «Содержание образования. Сущность, структура, перспектива», Москва, 2001.
6. Образование в Москве «Виды корпоративного образования» [Электронный ресурс] http://obrmos.ru/kur/kur_buss/Articles/kur_buss_corp_obr.html - Дата обращения 25.03.2018 г.
7. Ожегов С.И.; под ред. проф. Л.И. Скворцова - Толковый словарь русского языка: ОК.100000 слов, терминов и фразеологических выражений – 28-´е изд., перераб. – М.: Мир и Образование, 2016, с. 371.
8. Пискунова Е.В. Учебное пособие - Исследование социокультурной обусловленности изменения деятельности учителя современной школы, Спб, РГПУ, 2008, с. 188.
9. Сластёнин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность: ИЧП "Издательство Магистр", Москва, 1997.
10. Шарухин А.П., Ермолов Е.М. - Педагогическое общение преподавателя Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России, 2010, № 1, с. 195.

Педагогика

УДК:378

кандидат педагогических наук Алтухова Мария Александровна
Южно-Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск)

СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. В статье дано описание структурно-динамической модели познавательной активности студента как интегративного личностного образования, определяющего качественные характеристики познавательной деятельности. Модель отражает структуру и динамику изменения компонентного состава познавательной активности в процессе ее развития. Также затронут вопрос двусторонней взаимосвязи между процессами формирования информационных компетенций и развития познавательной активности.

Ключевые слова: познавательная активность, информационные компетенции, структурно-динамическая модель.

Annotation. The article describes the structural and dynamic model of cognitive activity of a student as an integrative personal formation, which determines the qualitative characteristics of cognitive activity. The model reflects the structure and dynamics of changes in the component composition of cognitive activity in the process of its development. The issue of bilateral relationship between the informational competencies formation processes and the

development of cognitive activity is also touched upon.
Keywords: cognitive activity, informational competencies, structural and dynamic model.

Введение. В современных реалиях интенсивного развития информационных технологий и повсеместного их внедрения в наиболее значимые сферы социальной жизни, в том числе и в образование, особенно остро стоит вопрос о подготовке будущих бакалавров к успешной самореализации в информационном обществе. С этой целью необходимо на этапе обучения прививать студентам информационную культуру, формировать и совершенствовать компетенции, связанные с умением находить, обрабатывать, хранить, представлять информацию, в том числе с использованием современных компьютерных технологий [7, с. 7]. Реализация данной идеи наталкивается на определенные сложности, в особенности при обучении студентов гуманитарных направлений. Традиционно информационная культура и соответствующие ей компетенции формируются при освоении таких дисциплин как информатика или информационные технологии, которые принято относить к разряду точных, технических. В силу особенностей традиционного преподавания таких дисциплин они оказываются субъективно сложными для восприятия студентов с преобладающим конкретно-действенным типом мышления, а именно такой контингент доминирует в вузе физической культуры, на базе которого проводилось наше исследование. Кроме означенной имеется и ряд мотивационных проблем, связанных с недостаточным осознанием студентами важности овладения современными информационными технологиями для успешной самореализации в своей профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Познавательная активность как сложное многоуровневое явление рассматривается многими учеными [3, 4, 5, 6, 9]. Данная категория широко используется в контексте исследований, посвященных активизации познавательной деятельности, совершенствованию методов обучения и содержания образования, однако единой устоявшейся дефиниции в литературе не представлено, и каждый исследователь привносит свои уточнения и конкретизацию в зависимости от специфики рассматриваемой научной проблемы [8]. В рамках нашего изыскания под познавательной активностью предлагается понимать интегративное личностное динамически развивающееся образование, обусловливающее качественные характеристики познавательной деятельности [1].

Ключевой идеей исследования является наличие двусторонней взаимосвязи между процессами формирования информационных компетенций и развития познавательной активности обучаемых применительно к предметной сфере информационных технологий. Данная взаимосвязь отображена в разработанной нами структурно-динамической модели познавательной активности, характеризующей изменение компонентного состава рассматриваемого личностного образования по мере его развития [2]. Предложенная модель схематически показана в таблице 1.

Рассматривая познавательную активность в динамике развития, мы выделяем три ключевых уровня в зависимости от контекста ее проявления в общей структуре личности и от устойчивости этого проявления во времени. Поскольку процесс развития познавательной активности происходит не скачкообразно, внутри каждого из этих ключевых уровней также можно выявлять различные подуровни.

Низший уровень развития познавательной активности предлагается называть ***ситуационным.*** Он характеризуется кратковременной вовлеченностью студента в познавательную деятельность в течение одного или нескольких занятий, которая не распространяется на весь учебный процесс. Такой характер возникновения познавательной активности обычно наблюдается как реакция на стимул; работает за счет новизны, занимательности, неожиданной подачи. Несмотря на то, что стимулирование ситуационной познавательной активности не может привести к системному освоению учебного материала, а лишь к приобретению точечных компетенций в изучаемой области, нельзя преуменьшать значимость такой работы. При систематическом применении педагогических приемов и средств, способствующих повышению познавательной активности в рамках данного уровня, создается фундамент для ее дальнейшего развития.

Таблица 1

Структурно-динамическая модель познавательной активности

<table>
<tr><td colspan="4"></td><td>Творческая ПА</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Системная ПА</td><td>→
появление потребности личностного роста</td></tr>
<tr><td>Ситуационная ПА</td><td>→
осознание цели обучения</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="5">Мотивационный компонент</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Неосознаваемые мотивы:
– ситуационный интерес;
– положительный эмоциональный настрой</td><td rowspan="4">→
стимулирование
→
положительное подкрепление опыта деятельности</td><td>Внутренние мотивы:
– устойчивый познавательный интерес;
– положительное отношение к предмету;
– понимание важности приобретаемых ИК для успешной реализации своей деятельности</td><td rowspan="3">→
сдвиг мотива на цель
→</td><td>Ведущие мотивы:
– повышение компетентности;
– личностный рост</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Ценностный компонент</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Понимание ценности образования</td></tr>
<tr><td>Внешние мотивы:
– достижение успеха; престиж; поощрение; избегание неудачи; социальная выгода</td></tr>
<tr><td colspan="5">Волевой компонент</td></tr>
<tr><td>Сосредоточенность внимания на предмете изучения</td><td></td><td>Ответственное отношение к учебе, проявление волевых качеств при столкновении с трудностями в обучении</td><td></td><td>Настойчивость в достижении высокого образовательного результата; познавательная самостоятельность</td></tr>
<tr><td colspan="5">Операциональный компонент</td></tr>
<tr><td>Ключевые информационные компетенции (ИК)</td><td>→
формирование предметных ИК</td><td>Предметные ИК на пороговом уровне</td><td>→
развитие ИК</td><td>Высокий уровень сформированности ИК</td></tr>
<tr><td colspan="5">Оценочно-рефлексивный компонент</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Способность к адекватной оценке результатов своей учебной деятельности</td><td>→</td><td>Осознание недостаточности базового уровня ИК и необходимости его повышения путем самообразования</td></tr>
</table>

Следующая ступень развития познавательной активности соответствует ее ***системному*** проявлению по отношению ко всему процессу изучения дисциплины (учебы в вузе). Для данного уровня характерно понимание студентом цели обучения и «включение» сознательной мотивации. Причем, она может быть не обязательно положительная, но и отрицательная (учиться, чтобы не отчислили, чтобы избежать конфликта с родителями, чтобы не выглядеть глупым, не остаться безработным и т. п.). В этом случае включается механизм волевой регуляции.

Закономерным результатом проявления системной познавательной активности является освоение студентом базовой программы. В зависимости от степени ее развития в пределах данного уровня варьируется качество приобретенных студентом компетенций.

Наконец, наиболее благоприятным для достижения наилучшего образовательного результата является проявление у студента высшего уровня, ***творческой*** познавательной активности, при которой наиболее активно включается внутренняя мотивация. Студент способен самостоятельно формулировать для себя цели обучения, осознавая личностную значимость приобретения компетентности не только в области отдельных дисциплин, но и целостной образовательной программы.

Рассматривая представленную модель в другом срезе, проанализируем динамику изменения компонентного состава познавательной активности в процессе ее развития.

Наиболее узкой представляется структура ситуационной познавательной активности, для которой характерно проявление двух компонентов: мотивационного и операционального. В составе первого компонента присутствуют неосознаваемые мотивы, в составе второго ключевые информационные

компетенции (базовые учебные навыки). Худший вариант, иллюстрирующий особенности проявления данного уровня – студент, не показывающий никакой заинтересованности в обучении. Поскольку поступление в высшее учебное заведение само по себе предполагает осознанное стремление получить образование, такой вариант обычно встречается не в отношении всего процесса учебы, а применительно к некоторым непрофильным дисциплинам. К сожалению, в условиях современного вуза встречается значительное число студентов с низкой познавательной активностью, которые не имеют достаточной мотивации к системному обучению и нацелены на освоение ограниченного круга наиболее важных, по их мнению, дисциплин. На наш взгляд такая проблема может быть обусловлена не только «несознательностью» некоторых обучаемых, но и сложившейся социальной ситуацией как в нашей стране, так и во всем мире. Одним из негативных последствий информатизации общества является информационный кризис, выражающийся в резком увеличении общего объема информации, которая «обрушивается» на современного человека [7, с. 6]. Нежелание студентов изучать «лишние» дисциплины может являться следствием общей информационной перегрузки, возникающей из-за интенсификации образовательного процесса. Основными мотивами обучения для студентов с низкой познавательной активностью могут являться наличие ситуационного познавательного интереса и проявление положительного эмоционального настроя. Необходимость воздействия на эти компоненты лежит в основе ряда технологий активного обучения, грамотное и системное применение которых позволяет не только повысить уровень ситуационной познавательной активности, но и способствовать ее переходу на новую ступень.

В процессе развития познавательной активности обучающихся и переходе ее на новый уровень, структура данного образования расширяется. Компоненты, характерные для первой ступени, претерпевают развитие: ситуационный познавательный интерес перерастает в более устойчивый, проявляющийся не к внешней форме и новизне, а к самому содержанию учебного материала; ситуационный положительный эмоциональный настрой при правильном подкреплении может перерасти в общее положительное отношение к предмету. Увеличивается также и значимость волевого компонента: сознательно обучающийся студент в большей степени проявляет настойчивость, усердие.

Помимо качественного преобразования имеющихся компонентов расширение структуры познавательной активности происходит и за счет включения новых. Мотивационная сфера дополняется спектром осознаваемых мотивов, что создает успешные предпосылки для расширения спектра применяемых средств педагогического воздействия на данный компонент. Подбор таких средств будет наиболее эффективным при учете особенностей мотивационного профиля студента. Наиболее благоприятными в плане реализации учебных целей являются внутренние мотивы. Однако зачастую и внешняя положительная мотивация позволяет получить качественный образовательный результат. Относительно отрицательной мотивации отметим, что, по данным наших наблюдений, среди охватываемого контингента студентов наблюдается снижение ее значимости. Причины могут быть как личностные, так и социальные. И среди последних довольно весомой является общее снижение ценностного восприятия образования. Среди студентов современного поколения наблюдаются дети людей, переживших кризис 90-х годов, который показал, что люди с образованием не могут успешно реализоваться в реалиях сложившейся социально-политической ситуации, что в целом снизило ценность образования в сознании людей. Страх оказаться некомпетентным, стыд показаться необразованным не имеют такой значимости, как несколькими десятилетиями ранее. Исходя из вышесказанного, наиболее приоритетным является формирование положительной мотивации и стимулирование ее перехода во внутреннюю.

В структуре системной познавательной активности существенно расширен, также, и операциональный компонент. Кроме базовых учебных навыков в его составе появляются пороговые информационные компетенции, как предметные, так и ключевые. Наличие данных компетенций является одновременно и следствием, и необходимым условием для дальнейшего развития познавательной активности: чтобы пороговые компетенции сформировались, необходимо проявить определенную активность в обучении; с другой стороны, системная познавательная активность может проявляться лишь при условии наличия определенного уровня знаний и умений. Эта двусторонняя взаимосвязь является особенностью, наиболее характерной для рассмотрения проблемы развития познавательной активности в контексте обучения информационным дисциплинам.

К дополнительным компонентам, появляющимся в структуре познавательной активности системного уровня, следует отнести оценочно-рефлексивный. Студент проявляет способность к адекватной самооценке своей компетентности, и, в зависимости от ее результатов, способен корректировать свою познавательную деятельность.

Переход на следующий, творческий уровень развития познавательной активности связан с переосмыслением студентом целей обучения и осознанием личностной значимости образования. Приобретая определенную компетентность в процессе обучения, студент осознает ее общую недостаточность, и самостоятельно формулирует цели для дальнейшего личностного роста. На данном этапе обучаемый приобретает познавательную самостоятельность, которая выражается не только в способности к постановке задач индивидуального развития, но и во владении методами достижения учебных целей. К сожалению, проявление творческого уровня развития познавательной активности у современных студентов наблюдается достаточно редко и, как правило, имеет отношение к изучению профильных дисциплин. Однако, по мере взросления, при переходе на старшие курсы, процент обучаемых, способных проявлять познавательную самостоятельность, возрастает. И одним из определяющих этот процесс факторов является качество информационных компетенций, приобретенных в процессе обучения.

Выводы. Рассмотренная нами структурно-динамическая модель отражает наиболее общие закономерности развития познавательной активности. В зависимости от индивидуальных особенностей обучаемых, данный процесс не обязательно будет проходить через все три стадии. У некоторой категории студентов изначально наблюдается системная познавательная активность, которая будет развиваться до уровня творческой, для другой же категории последний творческий уровень может оказаться недостижим. Кроме того, степень выраженности познавательной активности существенно различается в пределах одного уровня, и в процессе ее развития при наличии общей положительной динамики качественный переход на новый уровень может и не происходить.

Особенности процесса развития познавательной активности также варьируются в зависимости от конкретной дисциплины. Для непрофильных и субъективно сложных дисциплин характерно преобладание

более низких уровней развития познавательной активности, для профилирующих предметов вероятность достижения более высокого уровня повышается. В нашем исследовании основной акцент был сделан на развитие познавательной активности в контексте изучения информационных дисциплин. При этом актуализируется двусторонняя взаимосвязь процессов формирования информационных компетенций, являющихся значимым компонентом познавательной активности, и развития последней, которое, в свою очередь, является залогом успешного формирования данных компетенций.

Предложенную модель можно экстраполировать и на весь образовательный процесс в вузе. Тогда в качестве ситуационной познавательной активности следует понимать выборочную заинтересованность в изучении отдельных предметов. В процессе перехода студента на более высокие ступени обучения и развития его профессиональной компетентности познавательная активность будет иметь тенденцию к переходу на системный, а затем и на творческий уровни.

Литература:

1. Алтухова, М. А. Развитие познавательной активности студентов в образовательном процессе вуза: автореф. … дисс. канд. пед. наук / М. А. Алтухова. – Челябинск: УралГУФК. – 2015. – 24 с.
2. Алтухова М. А. Структурная модель познавательной активности в контексте ее развития // Педагогическая наука и образование: тематический сборник научных трудов. Выпуск 13 / отв. ред. А. Я. Найн. – Челябинск: УралГУФК, 2013. – С. 30-36.
3. Данилов, М. А. Теоретические основы обучения и проблемы воспитания познавательной активности и самостоятельности / М. А. Данилов. – Казань, 2005. – 163 с.
4. Жуков, Ю. Ю. Признаки и факторы познавательной активности студентов вузов физической культуры в учебной деятельности / Ю. Ю. Жуков // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта – 2013. – № 11 (95) – С. 30-35.
5. Красновский, Э. А. Активизация учебного познания / Э. А. Красновский // Советская педагогика, 1989. – № 5. – С. 9–15.
6. Матюшкин, А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5 – 17.
7. Найн, А. Я. Наука как основа развития социально-экономической модернизации страны: предисловие научного редактора / А. Я. Найн // Педагогическая наука и образование. – 2011. – Вып. 11. – С. 6-15.
8. Осипова, С. И. Познавательная активность как объект педагогического анализа / С. И. Осипова, Н. С. Агишева // Гуманизация образования: научно-практический журнал. – 2016. – № 2. – С. 90-96.
9. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

Педагогика

УДК:378.4

кандидат педагогических наук, доцент Аникеева Ольга Сергеевна
Институт информационных технологий и телекоммуникаций
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
кандидат экономических наук, доцент Лебедева Инна Викторовна
Институт информационных технологий и телекоммуникаций
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
кандидат технических наук, доцент Плетухина Алла Алексеевна
Институт информационных технологий и телекоммуникаций
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЕОИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы и перспективы использования геоинформационных технологий в образовательном процессе. Обозначенные проблемы внедрения и использования ГИС-технологий в образовательный процесс решаются путем реализации обучающего потенциала геоинформационных технологий в информационно-образовательной среде, что открывает дальнейшие перспективы целенаправленного формирования геоинформационной компетентности учащихся на основе обучения работы с географическими информационными системами (ГИС) в контексте требований ФГОС.

Ключевые слова: информационные технологии, геоинформационные технологии, ГИС-технологии.

Annotation. The article examines the problems and prospects of using geoinformation technologies in the educational process. The identified problems of introduction and use of geoinformation technologies in the educational process are solved by implementing the training potential of geoinformation technologies in the information and educational environment, which opens further prospects for the purposeful formation of geoinformational competence of students on the basis of training work with geographical information systems (GIS) in the context of GEF requirements.

Keywords: information technologies, geoinformation technologies, GIS-technologies.

Введение. Одной из главных задач современного образовательного пространства является его информатизация. Она может быть реализована за счет внедрения в учебный процесс новых информационных технологий, которые являются важным компонентом современных образовательных систем и реализуемых в них образовательных процессов. Цель внедрения и применения информационных технологий в образовании - создание новых возможностей в образовательных системах для всех ее участников (обучающих и воспитывающих, обучающих; организующих и управляющих образованием) и их взаимодействия [6]. Новые возможности позволяют: сократить время поиска и облегчить доступ к необходимой учебной и научной

информации; выполнить все требования по достижению в процессе обучения норм и стандартов, предъявляемых к качеству образования; обеспечить индивидуальный подход к каждому обучающемуся; повысить мотивацию к процессу обучения; предоставить свободу для активной самостоятельной деятельности учащихся; представить учебный материал в наглядной форме; обеспечить доступность информации в любое удобное обучающемуся время.

Появление геоинформационных технологий. Современный этап развития информационных технологий в образовании характеризуется внедрением в него информационных технологий нового поколения - геоинформационных. Геоинформационные технологии – это технологии и системы, которые позволяют пользователю работать с пространственными данными, строить модели и решать задачи пространственно-временного анализа.

В таком же контексте принято употреблять термин геоинформационная система (ГИС). Геоинформационные системы - это системы, задачей которых является сбор, хранение и анализ данных пространственного характера, а также их графическая визуализация. Сегодня под ГИС принято понимать и программные средства, и пакеты прикладных программ, позволяющих обрабатывать пространственные данные. Применение ГИС-технологий позволяет повысить оперативность и качество работы с пространственно-распределенной информацией по сравнению с традиционными методами.

Сегодня мы наблюдаем этап формирования мировой геоинформационной инфраструктуры, когда одним из векторов развития современной цивилизации является стремительное развитие геоинформационных систем. Геоинформационные технологии сегодня занимают очень значимое место - они помогают изучать города и страны, осматривать достопримечательности, прокладывать маршруты. Без ГИС-технологий сегодня немыслим бизнес - анализ местоположения, выбор маршрута, маркетинговый анализ, территориальное планирование - это самый малый спектр задач, решаемых с помощью ГИС.

Высокотехнологичная экономика требует от образования решения новых задач - высшая школа должна реагировать на изменения, происходящие в обществе - мы должны готовить специалистов, способных использовать новые технологии в своей профессиональной деятельности [1].

Реализация информационного подхода в теории и практике образования дала толчок к появлению качественно нового явления, получившего название информационно-образовательная среда. Информационно-образовательная среда обладает высоким образовательно-развивающим потенциалом. Благодаря этому качеству она является основополагающим и направляющим элементом современного образовательного процесса.

Научное обоснование сущности и проблемы ее создания исследовали в своих работах М. И. Башмаков, С. В. Зенкина, Е. О. Иванова, А. А. Кузнецов, И. М. Осмоловская, С. Н. Поздняков, Н. А. Резник, И. В. Роберт, Е. В. Чернобай и др. Основные положения из исследований этих и других авторов дали начало к созданию научных основ проектирования информационно-образовательной среды. С методологической точки зрения под информационно-образовательной средой понимается организованная на основе системного подхода совокупность технического, информационного, учебно-методического обеспечения, призванная удовлетворять образовательные потребности субъектов образовательного процесса.

Анализ педагогической и методической литературы (В. И. Загвязинский, А. А. Кузнецов, А. В. Железняков, Д. В. Новенко, И. В. Роберт, Н. Ф. Талызина), диссертационных исследований (С. В. Зенкина, Н. З. Хасаншина, Е. В. Чернобай) и практики работы школы показывает, что образовательный процесс с применением электронных образовательных ресурсов, включая ГИС-технологии, носит в настоящее время малоуправляемый, периодический характер, что уменьшает образовательные и развивающие эффекты от их применения. По разным причинам предпочтение отдается традиционному обучению. Практика подтверждает, что учащиеся успешнее выполняют задания, проверяющие качество усвоения знаний и умений в условиях репродуктивной деятельности и хуже задачи поискового, творческого характера, что напрямую связано и подтверждается с результатами итоговой аттестации учащихся по географии. ГИС-технологии и электронные образовательные ресурсы применяются как наглядные средства обучения. Игнорируется организация личностно-развивающей учебной деятельности, адекватной образовательному потенциалу этих ресурсов.

В свете сказанного выявляется ряд противоречий, на решение которых направлено наше исследование. Это противоречия в первую очередь между потребностью общества в выпускниках, владеющих современными информационными технологиями (ГИС-технологиями), и самой системой подготовки таких специалистов, которые обусловлены следующими сдерживающими факторами:

со стороны ВУЗов: нехватка квалифицированных преподавателей; слабая осведомленность; нехватка практических пособий; слабая материально-техническая база; агрессивный маркетинг от производителей проприетарных систем, которые являются частной собственностью авторов или правообладателей (заключение соглашений, меморандумов, организация лабораторий и т.п.); ориентация на запросы будущих работодателей.

со стороны студентов: слабое владение техническим английским; низкий уровень компьютерных навыков; требования потенциальных работодателей знать проприетарные системы, а не открытые;

со стороны потенциальных работодателей: слабая осведомленность; слабый интерес со стороны потенциальных работодателей.

Целью настоящего исследования является выявление проблем и перспектив использования геоинформационных технологий в образовательном процессе. В соответствии с поставленной целью перед нами стояла задача проанализировать использование геоинформационных технологий в среднем общем и профессиональном образовании и выявить проблемы данного процесса.

Использование геоинформационных технологий в школьном образовании. В США, Великобритании, Австрии и др. странах геоинформационные технологии широко применяются в школьном образовании. Необходимость внедрения их в системе общего образования России возникла еще в 2000 гг. Однако анализ литературных источников показал, что вопрос изучения геоинформационных технологий в рамках общеобразовательной школы является не разработанным. На сегодняшний день необходимость изучения геоинформационных технологий представляется в двух аспектах. В первую очередь необходимо развивать общекультурные компетенции будущих полноправных членов общества, расширив область изучения информационных технологии в рамках дисциплины «Информатика» [5].

Одновременно необходимо использование геоинформационных технологий при изучении географии. В

стандарте для среднего образования по географии сказано, что в результате изучения географии школьники должны овладеть умениями ориентироваться в пространстве с помощью географических карт, статистических материалов, современных геоинформационных технологий, обеспечивающих поиск, интерпретацию и демонстрацию необходимых в данный момент географических данных. Для достижения этой цели Н. З. Хасаншина [19], Л. Н. Макарова [12], Новенко Д.В. [13], Жигулина О.В. [7] и др. предлагают использовать геоинформационные технологии как многофункциональное комплексное средство обучения. По их мнению, использование геоинформационных технологий на уроках способствует раскрытию личностных качеств каждого учащегося, позволяет активизировать наглядно-образную, воспитывающую, развивающую, информационную, пропагандирующую функции.

Стандарт для среднего общего образования регламентирует, что в результате изучения географии школьники должны овладеть «…умениями использовать карты разного содержания…, географического анализа и интерпретации разнообразной информации». В результате изучения школьного курса информатики школьники должны «овладеть опытом построения и использования компьютерно-математических моделей, проведения экспериментов и статистической обработки данных с помощью компьютера, интерпретации результатов, получаемых в ходе моделирования реальных процессов…, умением оценивать числовые параметры моделируемых объектов и процессов…». Достичь указанных умений можно только с использованием геоинформационных технологий, и в частности геоинформационных систем. Сегодня любые геоинформационные системы позволяют визуализировать статистическую информацию с географической привязкой, создавать и редактировать карты, производить дешифрирование и моделирование любых процессов. Геоинформационные технологии являются хорошим подспорьем для изучения практически всех тем школьного курса географии.

В соответствии с принципом наглядности обучения геоинформационные технологии также можно использовать при изучении таких дисциплин, как история и литература. Школьник лучше усвоит материал, если увидит конкретное событие в привязке к местности.

Использование геоинформационных технологий в профессиональном обучении. С вступлением в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в настоящее время система образования претерпевает период реформ.

В законе, ст.13 говорится: «при реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии, электронное обучение» [1]. В ст. 16 под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, информационно-телекоммуникационных сетей, позволяющих осуществлять передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие учащихся и педагогов [1].

В связи с вышесказанным очевидно, что одним из наиболее востребованных научных подходов к развитию отечественного образования является информационный подход, который сочетается с компетентностным и деятельностным подходами, представляющими методологическую основу Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) образования.

Направленность ФГОС на информационный подход при реализации учебного процесса определяет такое общее требование к новым образовательным результатам, как «информационная компетентность» учащихся. Частным проявлением информационной компетентности может быть понятие «геоинформационная компетентность», которая подчеркивает географическую специфику компетентности и это дает возможность установить родовидовые связи между выделенными понятиями.

Геоинформационная компетентность - это способность учащегося быть готовым и способным решать задачи географической направленности, которые возникают в различных сферах социальной деятельности и требуют принятия эффективных решений, которые реализуются на практике с учетом имеющегося опыта работы со средствами, предоставляемыми ГИС-технологиями.

Повсеместное внедрение и бурное развитие информационных технологий, совершенствование методов получения и обработки геоданных, потребность в пространственной информации привели в настоящее время к тому, что возросла необходимость в геопространственных технологиях и специалистах, владеющих инструментами географических информационных систем. Благодаря тому, что геоинформационные технологии предлагают новые эффективные подходы к анализу и решению различных проблем, они получают все большую популярность и признание. Можно сказать, что на сегодняшний день геоинформационные технологии вышли за пределы узкоспециализированных компетенций и эта тенденция находит свое отражение в образовании, где геоинформационная компетентность закреплена в Федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения.

В высшем образовании увеличено число направлений подготовки, для которых умение работать со средствами, предоставляемыми геоинформационными технологиями, выступает в качестве формируемых базовых умений и навыков, необходимых для работы по специальности. Кроме профильных специальностей, таких как «Землеустройство и кадастр», «Геодезия и дистанционное зондирование», «Картография и геоинформатика», дисциплина «ГИС в географии» введена по направлению обучения «Географ» (бакалавриат), и аналогичная дисциплина с соответствующим названием есть по направлению обучения «Экология и природопользование». Умения, знания и навыки в работе с ГИС для специалистов лесного дела, гидрометеорологов, градостроителей также отмечены в новых ФГОСах. Следует также отметить, что важным является определение междисциплинарных связей ГИС с математическим и естественным учебным циклом.

На основе ФГОСа на федеральном уровне разрабатывается приблизительная образовательная программа, ориентирующаяся на местную специфику. Далее учебные заведения дорабатывают программу, которая в итоге призвана формировать определенные (в том числе и профессиональные) компетенции. Согласно ФГОС, обучение должно дать учащемуся навыки и знания, которые он будет уметь применять и успешно действовать на их основе.

В 2000 году были разработаны стандарты высшего образования. До этого момента был определен минимальный объем знаний и умений для выпускников ВУЗа по каждой специальности и далее эти требования были ужесточены. В 2005 году вступило в силу второе поколение стандартов, которое было ориентировано на приобретение учащимися компетенций по компонентам - знать; - уметь; - владеть. Новые стандарты, направленные на выработку общекультурных и профессиональных компетенций,

разрабатывались с 2009 года. В отличие от старой системы стандартов, где основополагающим было понятие знаний, в новой таковыми стали профессиональные и социальные компетенции.

С развитием в нашей стране цифровых технологий и цифровой экономики, цифровая пространственная информация стала играть решающую роль при решении задач экологического, социально-экономического и политического развития и управления природным, трудовым и производственным потенциалом в рамках национальной политики. Применение ГИС в решении различного рода задач привело к росту спроса на качественные ГИС, а также на специалистов в области геоинформационных технологий.

Таким образом, можно сделать вывод, что на сегодняшний день приоритетным направлением в дальнейшем развитии образования в нашей стране являются: получение образования в области геоинформационных технологий на всех уровнях образования начиная со школьного до профессионального; создание качественных обучающих геоинформационных систем; утверждение государственных стандартов по специализации «Геоинформационные технологии» для подготовки специалистов, бакалавров и магистров.

Выводы. Целью настоящего исследования было выявление перспектив и проблем применения геоинформационных технологий в образовательном процессе. Проанализировав российский и зарубежный опыт их использования, мы сделали вывод, что геоинформационные технологии являются одним из современных средств обучения и выполняют комплекс функций: воспитывающую, развивающую, наглядную, организационную, информационную и пропагандистскую. Использование ГИС-технологий в образовательном процессе позволит повысить интерес обучаемого к объекту изучения, станет стимулом к самостоятельной творческой деятельности, позволит постоянно усложнять уровень решаемых задач.

На уроках географии использование геоинформационных систем позволит сформировать требуемые знания, умения и навыки практической деятельности. Использование учебных ГИС позволит решать задачи при изучении различных школьных дисциплин с использованием межпредметных связей. Возможности применения геоинформационных технологий в образовательном процессе позволит учителю организовать обучение в соответствии с требованиями ФГОС, повысив при этом «информационную компетентность» учащихся [18].

Несмотря на все возможности, предоставляемые ГИС-технологиями в процессе обучения, имеется ряд проблем, которые были выявленные в ходе исследования.

Во-первых, невысокий уровень подготовки учителей.

Во-вторых, недостаточно разработаны методические рекомендаций по применению ГИС на уроках географии.

В-третьих, как следствие - неосведомленность учащихся о возможностях использования данного вида информационных систем.

И последнее - недостаточность технического оснащения школ. Геоинформационные технологии являются пока еще достаточно новой технологией даже для учителей с высоким уровнем ИКТ-компетентности. И как результат, реализовывается в школах в неполном объеме [10].

Такие же проблемы присутствуют и в профессиональном образовании - геоинформационные технологии используются лишь при профильном обучении по специальностям Землеустройство и кадастр», «Геодезия и дистанционное зондирование», «Картография и геоинформатика». Слабое информирование преподавателей о возможностях ГИС-технологий приводит к отсутствию междисциплинарных связей при изучении дисциплин других циклов.

Таким образом, можно сделать вывод, что на сегодняшний день приоритетным направлением в дальнейшем развитии образования в нашей стране является получение образования в области геоинформационных технологий на всех уровнях образовательного процесса.

Литература:

1. Капустин В.Г. ГИС-технологии как инновационное средство развития географического образования в России // Педагогическое образование, № 3, 2009, С. 68-76.

2. Жигулина О. В., Бочарникова Э. А. Использование геоинформационных систем на уроках географии // Молодой ученый. — 2014. — №12. — С. 255-257. — URL https://moluch.ru/archive/71/12269/ (дата обращения: 16.05.2018).

3. Ковтунова И.Н. Проблемы использования ГИС в школьном географическом образовании // Научное сообщество студентов XXI столетия. Естественные науки: сб. ст. по мат. XV междунар. студ. науч.-практ. конф. № 1(15). URL: http://sibac.info/archive/nature/1(15).pdf (дата обращения: 16.06.2018)

4. Макарова Л. Н. Применение технических средств на уроках географии / Л. Н. Макарова // Вопросы Интернет образования. — 2006. — № 36.

5. Новенко Д. В. Использование геоинформационных технологий в школьном географическом образовании / Д. В. Новенко // География в школе. — 2007. — № 7. — С. 36–40.

6. Обух Г. Г. Методика обучения географии / Г. Г. Обух. — М.: Университетское, 2001. — 184 с. 3.

7. Кулмаганбетова А.О., А.И. Романюк. Перспективы использования геоинформационных технологий в образовании // URL: http://www.rusnauka.com/11_EISN_2010/Geographia/63655.doc.htm (Дата обращения 18.06.2018).

8. Пащенко Д.В. Перспективы использования геоинформационных технологий в образовании // Вопросы Интернет-образования, №10.

9. Уленгов Р.А., Уразметов И.А., Габдрахманов Н.К., Давлетбаева К.С. Проблемы и перспективы применения геоинформационных систем в школьной географии в условиях внедрения новых образовательных стандартов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 3.; URL:http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26518 (дата обращения: 19.06.2018).

10. Хасаншина Н. 3. Геоинформационные технологии как средство интеграции знаний по информатике и географии / Н. 3. Хасаншина // Информационные технологии обучения–2002 /Секция II / Подсекция 3 (информационные технологии обучения).

УДК 372.881.111.1
ББК81.432.1

аспирант, старший преподаватель Анфилатова Ольга Викторовна
Федеральное государственное казённое военное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Дальневосточное высшее общевойсковое
командное училище имени маршала советского союза К. К. Рокоссовского» (г. Благовещенск);
кандидат педагогических наук, профессор Вотинцева Марина Владимировна
Федеральное государственное казённое военное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Дальневосточное высшее общевойсковое
командное училище имени маршала советского союза К. К. Рокоссовского» (г. Благовещенск)

ЭССЕ КАК ОДИН ИЗ ЭТАПОВ КОНКУРСНЫХ СОСТЯЗАНИЙ НА МЕЖДУНАРОДНОЙ ОЛИМПИАДЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СРЕДИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Аннотация. Статья посвящена организационным и методическим вопросам подготовки команды по английскому языку к конкурсному этапу - эссе. Особое внимание обращается на формулировку задания, его тематику и способы оценки. Эссе является одним из ключевых конкурсных состязаний на Международной Олимпиаде курсантов. На основе анализа системы оценки эссе с 2016 по 2018 гг. были выявлены основные проблемы, влияющие на подготовку к этому конкурсному состязания, а также на его результативность.

Ключевые слова: эссе, олимпиада по английскому языку, оценка эссе, методика подготовки к написанию эссе, курсанты военного вуза.

Annotation. The article is devoted to organizational and methodological issues of preparing a team in English for the competitive stage - an essay. Particular attention is drawn to the formulation of the task, its subjects and methods of evaluation. The essay is one of the key contests at the International Olympics of cadets. Based on the analysis of the essay evaluation system from 2016 to 2018.the main problems affecting the preparation for this competition were revealed, as well as its effectiveness.

Keywords: an essay, Olympiad in English, an essay assessment, a technique for preparing essays, cadets of a military high school.

Введение. Эссе – это жанр с интересной и долгой историей. В литературе с ним связаны имена знаменитых мыслителей и писателей. Помимо этого, эссе – это еще и важнейший образовательный инструмент, так как оно учит мыслить. При работе над эссе каждая мысль должна быть самостоятельной и отражающей личные представления о мире. С помощью эссе студенты учатся ассоциировать факты и утверждения из разных источников, делать свои знания более четкими и систематизированными.

Во многих высших зарубежных учебных заведениях, в том числе военных, эссе используется как один из главных способов оценки и обучения. Эссе там, как правило, - это результат работы студента над определенными темой, курсом или предметом.

В российской высшей школе эссе как образовательный инструмент пока еще не утвердился, но активно используется как один из видов заданий на различных олимпиадах и конкурсах.

Начиная с 2016 года, эссе является важнейшей частью конкурсных заданий на Международной Олимпиаде по иностранному языку среди курсантов Вооруженных Сил Министерства Обороны Российской Федерации. Эссе как этап конкурсных заданий предполагает выражение индивидуального впечатления и соображений автора по просмотренному видеофрагменту (новостному сюжет, в том числе).

Изложение основного материала статьи. Эссе как отдельный этап, а зачастую и самый ключевой, включен в содержание олимпиадных конкурсов с 2016 года. С 2016 по 2018 гг. эссе являлось первым туром Международной Олимпиады, предполагающим под собой написание эссе-мнения по заданной тематике.

Место/год проведения Олимпиады	Тематика Олимпиады	Формулировка задания 1-го тура - эссе
2016 год Военная академия радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко (г. Кострома).	1. Основное устройство, конструктивные элементы технических устройств, механика работы частей и агрегатов. Материалы, физические характеристики и параметры работы образцов. 2. Научные открытия и технические новшества, положенные в основу развития военной и специальной техники. 3. Назначение технических устройств. Взаимодействие системы человек-машина. 4. Обоснование решений о внедрении (приобретении) новых образцов специальной техники. Перспективные образцы. 5. Корабли, автомобильная и иная самоходная техника, на борту которой размещается экипаж.	Первый тур (номинация «Технический прогресс в военном деле») - письменный конкурс. Задание предполагает сочинение на английском языке по указанной теме, в котором участники должны использовать определенные в задании опорные слова, выражения и фактический материал, представленный в предварительно демонстрируемом видеосюжете. Данный конкурс проводится в целях оценки умения письменно выражать свое отношение к мысли другого человека в форме эссе с опорой на ранее воспринятую аудиовизуальную информацию и с привлечением в качестве доводов других известных конкурсанту фактов.Объем работы - 150-200 слов. Время выполнения конкурса – не более 60 мин. Возможными вариантами могут быть поддержка идеи теоретика в 2-4 абзацах, либо приведение контраргумента в 4 абзаце при сохранении общей поддерживающей позиции.
2017 год Военная академии	1. Общие взгляды на ведение войн и военных действий,	Первый тур – письменный конкурс. При выполнении первого задания участники

связи имени Маршала Советского Союза С.М.Буденного (г. Санкт-Петербург).	выраженные известными военными теоретиками. 2. Практика применения военно-морских сил и отдельных сил флота во Второй мировой войне. 3. Военные конфликты современности. 4. Логические и смысловые отношения в военном языке. 5. Налаживание взаимодействия по выполнению служебных (боевых) задач, и координация действий с учетом возможности влияния негативных факторов (погода, местность, противник, недостаток своих ресурсов). 6. Оценка массива иноязычной информации страноведческого характера.	должны просмотреть видеофрагмент на английском языке, по завершении которого на экране будет представлено высказывание выдающегося военного теоретика. Высказывание соотносится с фактами, описанными в видеофрагменте. Задачей конкурсантов является написание эссе на английском языке, в котором должно быть выражено личное отношение к представленному высказыванию, аргументированное фактами из видеофрагмента. [1]
2018 год Военный Университете Министерства Обороны (г. Москва).	1. Современный мир и межгосударственные отношения в печатных и телевизионных СМИ. 2. Международное сотрудничество в области укрепления безопасности в мире, контроля над вооружениями, противодействия международной преступности и терроризму. 3. Обеспечение международных гуманитарных и спасательных операций. 4. Геополитические факторы и расстановка сил в различных регионах мира. 5. Технический прогресс в военной области. 6. Организация проведения переговоров и работа в совместной группе, поиск взаимовыгодных решений. 7. Традиции сотрудничества в России и за рубежом: вежливость, уважение, помощь, сочувствие.	Первый тур – письменный конкурс «По моему мнению», предусматривающий написание эссе на английском языке по указанной тематике с использованием содержания видеофрагмента, просмотренного непосредственно перед написанием эссе. Формат эссе указывается в задании. Проблема для написания эссе задается на русском языке в бланке задания, предъявляемом участнику перед просмотром сюжета. Формулировка проблемы представляет собой утверждение объемом в 1 -2 предложения и вопрос, над которым предстоит размышлять участнику. Бланк задания будет также содержать 10 английских слов (словосочетаний), употребление которых является обязательным (допускается употребление дериватов). Демонстрируемый видеосюжет призван ввести участников в проблематику для написания работы и активизировать словарный запас по теме. Изложение фактов, описываемых или упоминаемых в нем, не является целью задания. При просмотре участникам будет разрешено делать заметки на черновике. Продолжительность сюжета составит до 5 минут с темпом закадровой речи в пределах 120-150 слов в минуту, язык – английский. Конечный объем работы участника ограничен диапазоном в 250-300 слов. Время на выполнение задания конкурса – 60 минут (без учета инструктажа и воспроизведения видеофрагмента).[2]

Необходимо отметить, что критерии оценки эссе менялись из года в год. В 2016 году для оценки качества написания эссе жюри предлагалось только максимальное количество баллов.

Начиная с 2017 года, организационным комитетом Международной Олимпиады (Лингвистический Центр ВУ МО РФ) рассылаются методические рекомендации по оценке эссе за месяц до начала конкурсных состязаний. Методические рекомендации по оценке работ конкурсантов включали в себя следующие критерии:

	Выполнено	Баллы
1. Структура эссе и логика изложения		
Вводный абзац (введение), в котором автор		
обозначает вопрос, рассматриваемый в эссе (постановка проблемы)		2
сообщает о своей позиции по данному вопросу		3
2-й абзац		
обеспечена связь с введением (общей идеей эссе)		1

обеспечена связь внутри абзаца (по смыслу, переходными словами, местоимениями, синонимами и иными средствами)		1
содержит тезис (ключевое предложение абзаца)		2
содержит сопровождающие идеи (сопровождение тезиса - аргумент)		2
содержит дополнительные идеи (примеры, иллюстрации)		1
3-й абзац		
обеспечена связь с введением (общей идеей эссе)		1
обеспечена связь с предыдущим абзацем (по смыслу, переходными словами, местоимениями, синонимами и иными средствами)		2
обеспечена связь внутри абзаца (по смыслу, переходными словами, местоимениями, синонимами и иными средствами)		1
содержит тезис (ключевое предложение абзаца)		2
содержит сопровождающие идеи (сопровождение тезиса - аргумент)		2
содержит дополнительные идеи (примеры, иллюстрации)		1
4-й абзац		
обеспечена связь с введением (общей идеей эссе)		1
обеспечена связь с предыдущим абзацем (по смыслу, переходными словами, местоимениями, синонимами и иными средствами)		2
обеспечена связь внутри абзаца (по смыслу, переходными словами, местоимениями, синонимами и иными средствами)		1
содержит тезис (ключевое предложение абзаца)		2
содержит сопровождающие идеи (сопровождение тезиса - аргумент)		2
содержит дополнительные идеи (примеры, иллюстрации)		1
Заключительный абзац		
подтверждена своя точка зрения (резюмируется мнение автора)		3
представлены рекомендации или прогнозы		2
Представление собственной позиции		
недвусмысленно выражена во введении		5
прослеживается в тезисах 2-4 абзацев		10
непротиворечивость суждений, в которых представлена личностная позиция автора		10
Использование информации из просмотренного видеофрагмента		
в качестве доказательства (аргумента), который подтверждает выдвигаемый тезис причинно-следственной связью, аналогией, статистическим данными - за каждый смысловой блок, представляющий 1 законченную идею		10
в качестве примера (т.е. отдельного факта, который не противоречит постулируемой в тезисе закономерности) - за каждый пример		2
Языковые особенности работы		
Грамматика (учитываются только правильно оформленные конструкции)		
использование лексико-грамматических конструкций, передающих уступительное значение		5
использование лексико-грамматических конструкций, передающих противопоставительное значение		5
использование лексико-грамматических конструкций, передающих значение причины		3
использование лексико-грамматических конструкций, передающих значение взаимообусловленности, зависимости		4
использование лексико-грамматических конструкций, передающих значение результативности		4
использование лексико-грамматических конструкций, передающих значение цели		3
использование лексико-грамматических конструкций, передающих значение одновременности действия		3

использование согласования времен (при разновременности действий)		4
использование лексико-грамматических конструкций выделения		5
использование лексико-грамматических конструкций, передающих значение вероятности		3
использование лексико-грамматических конструкций, передающих значение возможности		1
использование лексико-грамматических конструкций, передающих значение способности		1
Использование условного наклонения (I тип)		3
Использование условного наклонения (II тип)		4
Использование условного наклонения (III тип)		5
Лексика		
использование синонима для связи между предложениями – за неповторяющуюся лексическую единицу		2
использование двух релевантных определений в целях более точной характеристики объекта		2
использование фразеологизма (только для целей аргументации)		4
использование фразовых глаголов		3
использование глаголов, характерных для научного стиля		5
Допущенные ошибки	не более 30 баллов (вычитаются из набранных)	
грамматическая		3
лексическая		2
орфография		2
стилевая (в т.ч. нарушение сочетаемости)		2
Избыточность		
использование слов, не несущих смысловой нагрузки (за каждое)		1
Отклонение от предпочтительного объема работы (уменьшение набранных баллов)		
менее 130 слов	-80%	
от 130 до 150 слов	-20%	
от 200 до 230 слов	-20%	
свыше 230 слов	-60%	

Как показала практика, оценка конкурсных работ – эссе – является самым спорным моментом в структуре всей Олимпиады. Ниже приводятся наиболее часто обсуждаемые вопросы, которые возникают при проверке и оценке эссе:

1. Количество слов в эссе:

2017 год – 200-250 слов (плюс/минус 10 слов)

2018 год – 200-230 слов (плюс/минус 10 слов)

Многие члены жюри активно поддерживали мнение, что нельзя ограничивать конкурсантов таким малым количеством слов.

2. Отклонение от структуры эссе.

Большинство участников при подготовке к 1 туру Олимпиады целенаправленно тренируются писать эссе по разработанной структуре (структуре из методических рекомендаций Лингвистического центра), что уже изначально исключает такие характерные черты эссе, как: свободный полет мысли, выражение собственного мнения, самостоятельный выбор структуры и т.д.

3. Избыточность, то есть использование слов, не несущих смысловой нагрузки. Главный и основной вопрос, который возникает при оценке такого качества эссе как «избыточность» это: Как понять, какие слова можно считать избыточными, а какие нет?

4. Заученные тексты эссе.

Здесь возникают следующие вопросы: Как их оценивать? Как определить, являются ли эссе заученными?

Как правило, заученные эссе видны с первого взгляда, потому что к Международной Олимпиаде привлекаются курсанты неязыковых специальностей. Соответственно, длинные, сложносочиненные, сложноподчиненные предложения в эссе, насыщенные оборотами и структурами, бросаются в глаза каждому члену жюри и апелляционной комиссии в том числе.

Все вышеперечисленные аспекты затрудняют оценивание работ и ведут к разногласиям в работе жюри.

Методика подготовки к написанию эссе (1 тур Международной Олимпиады).

Эссе является самым сложным и трудоемким заданием, которое занимает огромное количество временных, умственных и, в том числе, духовных ресурсов. Что касается духовных затрат – не каждый будущий потенциальный участник Олимпиады готов писать эссе 1-2 раза в неделю, с его последующим анализом и работой над ошибками, а ближе к проведению Олимпиады и заучиванием определенных структур эссе. Обратим внимание и на то, что подготовка заданий преподавателем имеет огромное значение.

Выводы. Со стороны преподавателя требуется следующее:

1. Изучить методические рекомендации по подготовке проектов заданий.

2. Опираясь на методические рекомендации, подбирать соответствующие тематике Олимпиады видеофрагменты. При подборе видеоматериала учитывается: количество слов в минуту, тематика видео, продолжительность видеофрагмента.

3. Разработать лист-бланк для написания эссе.

- лист-бланк, как правило, включает в себя: вопрос/утверждение/высказывание великого полководца – то есть постановка проблемы для будущего эссе;
- набор слов/словосочетаний (обычно до 10) для обязательного использования в структуре эссе. Данные слова необходимо использовать как в том варианте, который предложен в бланке, так и дериваты этих слов и словосочетаний;
- набор рекомендаций по написанию эссе.

Необходимо понимать, что перед тем как приступить к написанию эссе по определенной тематике группа участников, которые готовятся к участию в Международной Олимпиаде, довольно методично и тщательно изучает проблематику эссе. В зависимости от сложности изучаемой темы на подготовку к написанию эссе уходит полторы-две недели. Это период изучения темы включает в себя:

- изучение лексики по теме;
- отработка грамматических структур;
- работа с видеоматериалом по заданной тематике: подбор новостных сюжетов, изучение видеоматериала по теме, обсуждение видеофрагментов по теме, выполнение упражнений, направленных на отработку заданной тематике до/после/вовремя просмотра видеосюжетов и т.д.;
- самостоятельное изучение материала по теме эссе;
- структурирование информации по теме.

Как повысить шансы на победу в конкурсе эссе?

1. Оригинальная авторская идея – это половина успеха. Это главное на что стоит делать ставку. Как правило, на Олимпиаде представлено несколько идеальных эссе, и в конечном итоге выше оценят то, идея которого больше всего затронет жюри. Именно поэтому, проработке идеи стоит уделить особое внимание.

2. Логичность структуры эссе. В методических рекомендациях предлагается схема эссе (введение, аргумент №1, аргумент №2, контраргумент, заключение), которой обязаны придерживаться курсанты. Даже с учетом этой схемы нужно логично и последовательно излагать свои мысли, так чтобы смысл текста разворачивался перед жюри плавно, без резких переходов от одной мысли к другой.

3. Использование примеров в эссе. Утверждения будут выглядеть законченными и не станут вызывать лишних вопросов, если они подтверждены яркими примерами. Эссе с примерами производит более сильное впечатление на читателя и выглядит более насыщенным. Но все же, как и со всеми другими инструментами, стоит знать меру.

4. Целостность эссе. Этот тур Олимпиады, как уже говорилось выше, накладывает ограничения на объем текста эссе. Вот почему в рамках этих ограничений конкурсанту нужно донести свою мысль максимально полно до проверяющего. Следовательно, текст эссе должен быть одним целым: он должен раскрывать любую проблему и любой вопрос настолько полно, чтобы не оставалось лишних вопросов.

5. Оформление эссе. Эссе не должно быть одним большим блоком текста, а тем более не может быть написано мелким нечитабельным шрифтом. Эссе должно прилечь внимание еще до начала прочтения.

Литература:

1. Регламент проведения Международной олимпиады курсантов образовательных организаций высшего образования по иностранному языку в 2017 году [Электронный ресурс]. URL: ens.mil.ru/education/documents/more.htm?id=12000560@egNPA (дата обращения: 12.09.2018).

2. Регламент проведения Международной олимпиады курсантов образовательных организаций высшего образования по иностранному языку в 2018 году [Электронный ресурс]. URL: http://inter-olimp.mil.ru/Reglamenty/In-yaz/Vsearmejskij-nacionalnyj-etap (дата обращения: 12.09.2018).

УДК 811.161.1

кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка как иностранного Ардатова Екатерина Владимировна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка как иностранного Вологова Татьяна Сергеевна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ПОВЕСТЬЮ А.М.СТОЛЯРОВА «ЗВЁЗДЫ И ПОЛОСЫ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Аннотация. В статье рассматривается неоднозначная интерпретация образа Китая в повести и возможность использования данного материала, имеющего дискуссионный характер, на занятиях по РКИ со студентами продвинутого уровня обучения. Предлагаются конкретные приемы работы с текстом, способы обучения выражению собственного мнения и его аргументации, согласия и несогласия.

Ключевые слова: образ страны, Китай, полемика, выражение согласия и несогласия, аргументы, контраргументы.

Annotation.The article examines the ambiguous interpretation of the image of China in the story and the possibility of using this material, which is of a debatable nature, at the lessons of Russian as a foreign language with students of advanced level of education. Specific methods of working with the text, ways of teaching expression of one's own opinion and its arguments, consent and disagreement are suggested.

Keywords: image of the country, China, polemics, the expression of consent and disagreement, arguments, counterarguments.

Введение. Повесть современного петербургского писателя А.М.Столярова «Звёзды и полосы» была напечатана в 2010году [8]. Повесть имеет подзаголовок «хроника ожиданий» и написана, по сути, в жанре некой летописи, описывающей, однако, в отличие от традиционной, фантастические события, происходящие в будущем. Перед читателем предстает, таким образом, достаточно редкий вариант фантастического произведения, имеющего черты документалистики (или ее имитации), а также политического памфлета. Интересно, что в лингвистическом анализе повести «Звёзды и полосы», предложенном на сайте «Лаборатория фантастики», отмечается высокий словарный запас автора (3176 уникальных слов на 10000 слов текста), необычно большая средняя длина предложений (118 знаков при средней длине 81 знак), а также полное отсутствие диалогов (0 %) [4]. Данные наблюдения свидетельствуют о художественном своеобразии произведения.

Изложение основного материала статьи. Сюжет повести таков: во всех банках США происходит сбой компьютерной программы, в результате которого перестают функционировать системы электронных платежей, банкоматы не работают, люди не могут купить простейшие продукты, никакие сделки не проходят. Страну охватывает паника, наступает хаос. Опасаясь, что компьютерный вирус поразит системы других стран, мировая общественность прекращает все деловые контакты с США, и страна оказывается в полной изоляции. Фантастическим событиям, которые начинают разворачиваться на международной арене, после того как выведена из игры сверхдержава, долгое время диктовавшая миру свои правила, и посвящена основная часть произведения А.М. Столярова.

Повесть «Звёзды и полосы» имеет высокую степень полемической заострённости и отличается редкими для художественного произведения однозначными трактовками и суждениями. Надо отметить, что эта острая и злободневная книга, которая как будто специально создана автором для того, чтобы спровоцировать читателей, вызвать их на дискуссию, была встречена единодушным молчанием критиков и литературной общественности. Представляется, однако, что повесть недооценена во многих аспектах: и как весьма своеобразное, ломающее каноны художественное произведение, и как скандальный футурологический прогноз, представляющий особый интерес для политологов и специалистов в области международных отношений и политического пиара, и как учебный материал для иностранцев, изучающих русский язык.

Существует большой массив научной литературы, посвященной проблемам образа (имиджа, бренда) страны. Обычно образ страны вслед за Э.А. Галумовым рассматривается как «комплекс объективных взаимосвязанных между собой характеристик государственной системы (экономических, географических, национальных, культурных, демографических и т.д.), сформировавшихся в процессе эволюционного развития государственности как сложной многофакторной подсистемы мирового устройства, эффективность взаимодействия звеньев которой определяют тенденции социально-экономических, общественно-политических, национально-конфессиональных и иных процессов в стране» [1, с. 12]. Мы же будем трактовать образ страны как «сумму убеждений, представлений и впечатлений людей» в отношении этой страны [3, с. 205]. Образ Китая в сознании россиян исследован в работах А.В. Лукина [6], В.Л. Ларина [5], С.В.Кононова [2], китайских ученых Шао Дэваня [9] и Лю Юаньюань [7] и др. Так, по мнению А.В. Лукина, «современный образ Китая в России — сложная система, состоящая из многообразных представлений на различных уровнях». Условно А.В. Лукин выделяет два противоположных взгляда на Китай: «китаефобию» и «китаефилию», подчеркивая, что они всегда сосуществовали.

Два диаметрально противоположных представления о Китае как о дружественном государстве со своеобразной культурой и как о потенциально опасном соседе «с громадным населением, готовым хлынуть в другие страны, в первую очередь Россию», выделяет в своей статье и С.В. Кононов [2].

Китайская исследовательница образа Китая в России Лю Юаньюань подчеркивает наличие негативных шаблонов и стереотипов друг о друге, которые властвуют над умами как представителей российской, так и китайской стороны: «Достаточно упоминания о глубоко укоренившемся в России синдроме «китайской угрозы» и «жёлтой опасности», о представлениях китайцев об «особой агрессивности русского царизма» и деструктивной, высокомерной позиции советских руководителей (Сталина, Хрущева) в отношении Китая» [7].

По мнению другого китайского исследователя, «в представлении россиян Китай - это страна со сложившейся традиционной культурой, доминантой которой являются аутентичные культурные традиции,

связанные с уважением, своеобразной кухней и особым строем мышления. С одной стороны, это помогает Китаю отстаивать свою культурную независимость, но с другой – иногда мешает развитию и модернизации» [9, с. 47].

Обратимся теперь к тому образу Китая, который предстаёт перед читателем на страницах повести А.М. Столярова «Звёзды и полосы» в главе под названием «Великий жёлтый дракон». Описание Китая распадается в повести на 2 части: экскурс в историю страны и гипотетическая реакция Китая на падение Америки. Повествуя об истории Китая, писатель рисует её через восприятие европейцев, для которых, по его мнению, это государство всегда было загадкой, «полумифической страной, где все не так, как у них» [8]. В главе, посвященной Китаю, А.М. Столяров методично перечисляет традиции, факты и события, поражающие сознание европейца. Это, конечно же, «сложнейшие китайские церемонии, не имеющие с точки зрения европейского прагматизма никакой содержательной ценности», циклопические сооружения, вроде Великой Китайской стены, а также «поведенческие эталоны китайцев, настолько абсурдные, что никак не укладывались в рационализированное западное сознание» [8]. Поразительным для европейцев фактом истории Китая автор повести называет также отсутствие у китайцев стремления к завоеванию мира. Пытаясь объяснить данный факт, автор говорит об интровертности китайской цивилизации (в отличие от западной экстравертности), в результате которой «Восток не пытается сделать мир лучше. Он пытается приспособиться к той реальности, которая есть» [8].

Ключевой характеристикой образа Китая на страницах повести является скрытая опасность и агрессивность китайской цивилизации для других стран и культур. Да, Китай никогда не пытался прямо завоевать другие государства, он пошел, как пишет А.М.Столяров, другим путем – путем «экспансии в виде эмиграции»: многочисленными «форпостами Китая» за рубежом стали так называемые чайна-тауны, жители которых «получали западное гражданство, учились в университетах, устраивались на работу и тем не менее оставались китайцами, для которых интересы Китая имели неукоснительный приоритет» [8].

Созданию образа Китая как враждебного европейской цивилизации опасного государства способствует приведённая в повести цитата, приписываемая Мао Цзэдуну: «Пусть в атомной войне, погибнет половина китайцев, зато остальные будут жить при коммунизме», а также описание неприхотливого и исполнительного китайского солдата. Негативность образа Китая подчёркивает определение «кошмарный» по отношению к культурной революции, экспрессивная лексика «вандалы», «громить».

Еще одной характеристикой китайского государства и китайской ментальности в повести является мстительность и умение ждать, что иллюстрирует пословица, цитируемая автором повести: «Если долго сидеть на берегу реки, то можно увидеть, как плывёт мимо труп твоего врага».

Воинственный, грозный и одновременно мудрый Китай предстаёт перед читателем и во второй части главы, описывающей гипотетические события с участием Китая, происходящие в повести после того, как стал очевидным уход с мировой политической арены Соединенных Штатов Америки. Китайская армия молниеносно и бескровно захватывает Тайвань, делая его своим автономным районом.

Таким образом, из всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что в повести А.М.Столярова «Звёзды и полосы» образ Китая, традиционно имеющий в сознании россиян две грани: положительную (связанную с притягательностью и своеоб0разием китайской культуры, дружественностью российско-китайских отношений, восхищением экономическими возможностями современного Китая) и отрицательную (обусловленную страхом перед таинственной восточной цивилизацией, которая таит в себе потенциальную угрозу всему остальному миру и прежде всего России с её пустующими территориями), представлен в большей степени с позиций «китаефобии». Китай предстаёт грозным, опасным, мстительным и уверенным в своих силах государством, становящимся всё более важным игроком, даже потенциальным лидером, на международной арене.

Как уже было отмечено выше, резкость и однозначность трактовки образа Китая в повести петербургского писателя содержит, на наш взгляд, большой полемический потенциал, который может быть успешно использован на занятиях по обучению говорению, особенно с китайскими студентами продвинутого уровня, специализирующимися на международных отношениях, политологии, журналистике, связях с общественностью. Говорение традиционно считается наиболее трудным видом речевой деятельности для китайцев, изучающих иностранные языки. Думается, что желание обучающихся высказаться по проблемам, поднятым в произведении А.М.Столярова, быть может, скорректировав или даже опровергнув некоторые постулаты автора, поможет преподавателю организовать и провести на занятиях по РКИ плодотворную и интересную дискуссию. Работа с текстом повести возможна с учащимися, владеющими русским языком на уровне ТРКИ-2 и выше.

Работу по тексту повести можно разделить на 3 этапа, охватывающие все виды речевой деятельности. Первый этап – поисковое чтение, включающее работу с фоновой информацией, лексическую работу, чтение текста и поиск в нём определенной информации (ответов на вопросы), тестовые задания. Возможные послетекстовые задания: закончить предложения, прокомментировать исторические события, описываемые в повести, подтвердить или опровергнуть высказывания автора повести. Второй этап - обсуждение прочитанного. На основе фрагмента повести учащиеся должны охарактеризовать образ Китая, предстающий на страницах повести «Звёзды и полосы», и прокомментировать его. В сильных полиэтнических группах возможна организация дискуссии, для проведения которой следует дать ведущему и участникам дискуссии опорные фразы. На их основе студенты должны подготовить тезисы, аргументы и контраргументы. Третьим этапом является выход в письменную речь: на основе прочитанного фрагмента учащиеся пишут высказывание (пост) в фейсбуке (или других социальных сетях). Возможная формулировка задания: «Вы прочитали фрагмент повести А.М.Столярова «Звёзды и полосы». Вы во многом не согласны с позицией автора. Напишите об этом текст полемического характера (150-200 слов), предназначенный для публикации в социальных сетях. В своем тексте вы:

- кратко пересказываете фрагмент повести, посвященный Китаю;
- выделяете те высказывания, которые кажутся вам спорными;
- приводите свои аргументы, опровергающие те или иные утверждения автора повести;
- делаете выводы.

Приведём также небольшой фрагмент разработки по повести А.М. Столярова.

Задание 1. Прочитайте слова, найдите значение незнакомых слов в Толковом словаре русского языка или двуязычном словаре; дефицит, трансгенный; твердить, политолог, руда, быть склонным (к чему-либо),

экспансия, селиться, произрастать, флёр, исконный, насчёт (чего-либо).

Задание 2. Посмотрите картинки. Установите соответствия между словами и картинками:

телогрейка, валенки, нефть, шапка-ушанка, газ, руда.

Задание 3. Установите значение выражений:

Сидеть на головах друг у друга; испытывать дефицит (чего-либо); сколько угодно; где угодно;

Для справок: не хватать; жить в тесноте; очень много; везде.

Задание 4. Установите синонимические соответствия между словами 1 и 2 группы:

1) Произрастать; пустой, природные ресурсы; ерунда; дефицит; твердить (что-либо, о чём-либо), насчёт (чего-либо)

2) Незаселённый, мелочь; нехватка; о (чём-либо); полезные ископаемые; много говорить (о чём-либо); расти.

Задание 5. Используя материал заданий 3, 4, замените выделенные слова/выражения синонимичными:

В семье 6 человек, а квартира очень маленькая, они **живут в ужасной тесноте.** Многие страны **испытывают** острый **дефицит** нефти и газа**.** Нефть, газ, руда **–** это **природные ресурсы.** Трава растёт **где угодно.** Рис не **произрастает** на севере. То, о чём вы говорите, неважно, это просто **ерунда.**

По-моему, он слишком **много говорит** о своих успехах. На востоке России много **незаселённой** земли. Директор не хочет говорить с работником **насчёт** повышения заработной платы.

Задание 6. Вставьте подходящие по смыслу слова в предложения:

1) Многие люди боятся есть … продукты. 2) В современном мире люди испытывают … любви и доброты. 3) Политологи считают, что Китай не склонен к территориальной … . 4) В древности люди часто … по берегам рек.

5) Ты можешь сколько угодно …, что не виноват, я всё равно тебе не поверю.

6) Был сильный мороз, и мама заставила сына надеть … . 7) Раньше в деревнях зимой ходили в …, сейчас эта обувь не очень популярна.

Для справок: дефицит, экспансия, твердить, трансгенный, селиться, валенки, шапка-ушанка.

Задание 7. Прочитайте текст, представляющий собой фрагмент повести А.М.Столярова «Звёзды и полосы». Найдите в тексте ответы на вопросы:

1) Сколько людей живёт в Китае? 2) Каково население России? 3) Где в России много пустых земель? 4) Дефицит чего испытывает Китай?

5) Какие полезные ископаемые есть в России? 6) О чём твердят политологи?

7) Верит ли автор текста словам политологов? Докажите своё мнение словами из текста. 8) Почему автор текста не верит словам политологов о Китае? 9) При каких условиях, по мнению А.М.Столярова, китайцы наденут и шапки, и валенки, и телогрейки?

В Китае миллиард триста миллионов человек населения, в России – всего сто сорок два, китайцы сидят друг у друга на головах, в России – пустая Сибирь, пустой Дальний Восток. Китай испытывает острый дефицит основных ресурсов, в России – нефть, газ, руда, полезные ископаемые. И пусть политологи сколько угодно твердят, что Китай исторически не склонен к территориальной экспансии, что китайцы не селятся там, где не произрастает рис, и что китайца даже в сильный мороз не заставить надеть шапку-ушанку. Всё это просто слова, набрасывающие на реальность успокоительный флёр. Уже имеется и трансгенный рис, который растёт где угодно, и на китайских картах район Южной Сибири указывается в качестве исконно китайских земель, ну а насчёт шапок-ушанок, это вообще ерунда, жизнь заставит – наденут и шапки, и валенки, и телогрейки.

Задание 8. Какова основная мысль представленного фрагмента текста? Согласны ли вы с ней? Приведите свои аргументы или контраргументы.

Задание 9. Прочитайте вслух тезисы автора текста. Разделитесь на 2 группы. Одна группа соглашается с тезисом и приводит свои аргументы, вторая группа не соглашается и приводит свои контраргументы:

- Китайцы сидят друг у друга на головах.
- Китай исторически не склонен к территориальной экспансии.
- Китайцы не селятся там, где не произрастает рис.
- Уже имеется трансгенный рис, который растёт где угодно.
- Китайца даже в сильный мороз не заставить надеть шапку-ушанку.
- На китайских картах район Южной Сибири указывается в качестве исконно китайских земель.
- Если жизнь заставит, китайцы наденут и шапки, и валенки, и телогрейки.

Задание 10. Напишите текст, представляющий собой сообщение в Интернете (пост в каких-либо социальных сетях), в котором вы выражаете своё мнение о прочитанном фрагменте повести А.М.Столярова «Звёзды и полосы» (150-200 слов). В своём сообщении вы должны:

- ввести читателей «в курс дела», т.е. сообщить о том, что недавно вы прочитали интересный текст и кратко пересказать основные мысли представленного фрагмента;
- согласиться или не согласиться с мнением автора текста;
- аргументированно опровергнуть или подтвердить тезисы отрывка;
- сделать вывод.

Для справок:

Выражение согласия: автор убедительно доказывает свою точку зрения; трудно не согласиться с приведёнными аргументами; приём антитезы (противопоставления), к которому прибегает автор, ярко демонстрирует справедливость его утверждений.

Выражение несогласия: нельзя согласиться с тем, что… ; трудно согласиться с утверждением автора о том, что…; спорной представляется мысль о том, что…; на мой взгляд, это некоторое (большое, серьёзное) преувеличение; высказывание автора кажется мне некорректным; многие утверждения автора является бездоказательными, например…; автор говорит, что…., однако существуют и другие точки зрения.

Выводы. В своеобразной по форме и содержанию повести современного российского писателя А.М.Столярова созданы неоднозначные образы ведущих иностранных государств: США, Китая, Израиля и др. Особый интерес представляет образ Китая, однако некоторая спорность и одноаспектность изображения «великого желтого дракона» обусловлена художественными задачами произведения, представляющего собой своеобразный футоролого-политический памфлет. Повесть имеет большой полемический потенциал, который может быть использован на занятиях по РКИ в группах продвинутого уровня, особенно со

студентами-политологами, международниками, журналистами, специалистами по связям с общественностью, а также филологами.

Литература:

1. Галумов Э. А. Международный имидж России: стратегия формирования. – М.: Известия, 2003. – 446 с.
2. Кононов С.В. Современный китайский миф на территории Забайкалья [Эл. ресурс] https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-kitayskiy-mif-na-territorii-zabaykalya
3. Котлер Ф., Асплунд К., Рейн И., Хайдер Д. Маркетинг мест. – СПб.: Стокгольмская школа экономики, 2005. – 390 с.
4. Лаборатория фантастики. Эл.ресурс: http://fantlab.ru/work210210
5. Ларин В.Л. В тени проснувшегося дракона: российско-китайские отношения на рубеже XX-XXI вв. – Владивосток: Дальнаука, 2006. – 424 с.
6. Лукин А.В. Медведь наблюдает за драконом. Образ Китая в России в XVII—XXI веках. – М.: Восток-Запад: АСТ, 2007. — 598 с.
7. Лю Юаньюань Имидж Китая в восприятии российского общества: автореф. дис..… канд. соц. наук. – М., 2010. – 20 с. [Эл.ресурс] https://search.rsl.ru/ru/record/01004604629
8. Столяров А.М. Звезды и полосы. – М.: Эксмо, 2010. – 448 с. [Эл.ресурс] https://e-libra.ru/read/223924-zvezdy-i-polosy.html
9. Шао Дэвань. Отражение российско-китайских отношений в русскоязычных СМИ КНР 2006-2016 гг.: образ Китая: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.01.10. – М., 2017. – 22 с. [Эл.ресурс] https://search.rsl.ru/ru/record/01006654695

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Асильдерова Мадина Магомедовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент Явбатырова Бурлият Гусейновна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЙ И ОБЫЧАЕВ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются семейные традиции и обычаи народов Дагестана, их воспитательные возможности в социализации детей. Сделан вывод о том, что в большой семье складываются более благоприятные условия для ранней социализации детей: благодаря разностороннему и интенсивному общению они приобретают необходимые психологические и нравственные качества, вырабатывают адекватные формы поведения, растут общительными, и естественно усваивают опыт старших поколений, приобщаются к народной мудрости, которая входит в их мир через сказки, притчи, поговорки, песни, семейные придания.

Ключевые слова: семейные традиции, семейные обычаи, воспитание, социализация детей.

Annotation. The article examines family traditions and customs of Dagestan's peoples, their educational opportunities in the socialization of children. The conclusion is made that in a large family more favorable conditions for early socialization of children are formed: thanks to a multifaceted and intensive communication they acquire the necessary psychological and moral qualities, develop adequate forms of behavior, grow sociable, and naturally learn the experience of older generations, attach themselves to folk wisdom , which enters their world through fairy tales, parables, sayings, songs, family giveings.

Keywords: family traditions, family customs, upbringing, socialization of children.

Введение. Внутренняя жизнь дагестанской семьи определялась раньше, в меньшей степени определяется и сейчас обычаями и традициями народов, населяющих Дагестан. Выработанные в далеком прошлом и проверенные тысячелетним опытом народного воспитания, народная культура воспитания и опыт организации быта семьи составляют часть культурного достояния нации.

Изложение основного материала статьи. Роль и значение народной педагогики обусловлены тем, что она берет на попечение ребенка с первых дней его рождения и охватывает все стороны воспитания: социальную, психолого-педагогическую, этническую, нравственную, этическую, эстетическую, хозяйственную. Говоря словами К.Д. Ушинского, «воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа». Народ, лишенный традиций, не может не только успешно развивать свою культуру, но и воспринимать высшие общечеловеческие ценности.

Традиции обращены к духовному миру человека, который по мере социализации развивается, становится богаче, углубленнее, они выступают как социально-психологический механизм воспитания.

Главную роль в дагестанской народной педагогике играло регулирование поведения человека во всех сферах общественной жизни - в труде и быту, семье и общественных местах.

У дагестанских народов сильна традиция многодетной семьи, с чем связаны такие качества личности, как почитание родителей и старших, крепость родственных связей, верность родным местам. С детства в семье ребенка приучали к труду, что является традиционной особенностью каждой нации.

Педагогическое творчество дагестанского народа содержит в себе значительный и образовательный потенциал, посредством которого закладывались основы теоретического, творческого мышления детей, развивался эстетический вкус, формировался духовный мир, расширялись границы познания. Все это способствовало усилению воспитательного эффекта традиций.

«Дети в Дагестане - источник радости и любви. Воспитание не является важнейшей функцией семьи. Родители хотели, чтобы каждый из детей имел сердце чистое, мысли неиспорченные, лицо открытое. Первой воспитательницей детей является мать. «Материнская рука - детям лекарство», - говорили горцы» [3].

Семейное воспитание в современных условиях Дагестана имеет множество особенностей, которые обуславливаются социальным статусом семьи в системе общины и рода. Одна из главных особенностей

социального положения семьи Дагестана в том, что она является органической частью рода. Первостепенное значение в семье придается воспитанию подрастающего поколения на традициях своего народа, на духовно-нравственных заповедях семейного воспитания. Характерно, что ребенка в семье воспитывает даже имя, которое ему дают.

«По обычаю в горах, когда дают новорожденному имя, полагалось резать двух баранов - если ребенок мужского пола и одного - если женского пола. Приглашаются родственники, соседи, а также человек, который должен дать имя ребенку, будь то кадий или кто другой. Давать имя мог и представитель духовенства. Дающий имя произносил в правое ухо ребенка - «азан» (означало приобщение ребенка к мусульманству», а в левое - «именат». После этого произносится «дуа» с пожеланием счастья и удач. По деснам ребенка проводили фиником, сахаром или другой сладостью. Это для того, чтобы ребенок рос жизнерадостным. Кости зарезанного животного ни при варке, ни во время еды не разбивают. Это для того, чтобы части тела ребенка росли здоровыми. Потом эти кости закапывают в землю» [3]. Воспитание в горской семье строилось на единстве интересов родителей и детей. Каждая семья стремилась приучить детей к дисциплине, соблюдению обычаев, нравов, традиций как семейных, так и тухума, села и народа.

Традиции и обычаи – сложное многогранное явление, которые отражают исторические, экономические, социальные условия жизни народа выявляют также связи и взаимоотношения людей в обществе, их отношения к окружающей социальной среде».

«Народные традиции и обычаи выступают в качестве регуляторов поведения людей, являются важными средствами формирования и закрепления чувств, настроений, мыслей и навыков поведения людей. Таким образом, передаваясь из поколения в поколение и являясь отражением общественной и материальной жизни, развиваются и изменяются вместе с обществом, регулируют нормы поведения в семье, определяют отношения в обществе» [3].

Одним из древних обычаев является обычай гостеприимства или куначества. Как считают исследователи, это обычай обязательного гостеприимства возник еще в период первобытнообщинного строя. Обычай гостеприимства раскрывает стремление человека со всеми устанавливать добрые, гуманные отношения, оказывать поддержку и помощь тому, кто в ней нуждается. Детям очень рано раскрывают правила гостеприимства. В любом дагестанском ауле, проезжающий мимо путник будет встречен хозяином любого дома очень тепло, его накормят, обогреют и могут оставить на ночь. Даже в самой бедной семье должны быть готовы оказать установленное обычаем гостеприимство. Если вдруг родителей не было дома или они были в поле, на пастбище, то старшие дети должны были встретить гостя подобающим способом. Поэтому девочек с ранних лет учили готовить, накрывать на стол, умению правильно подносить пищу. Все это им нужно было и в семейной жизни. Мальчиков учили вести разговор, вести себя по-мужски достойно, чтоб не опозорил честь отца.

Считаем, что заслуживают внимания традиции и обычаи, отражающие уважительное отношение к женщине и ее место в семейном обустройстве быта.

Ряд исследователей нрава и быта, обычаев и обрядов народов Дагестана до сего времени продолжает делать ошибочный вывод о том, что женщина у дагестанцев в течение ряда столетий находилась в рабском положении. Но это не соответствует действительности, хотя в истории встречается много примеров, свидетельствующих о безрадостной жизни, с требованиями служителей религии покорности и подчинения. «Порядочные жены делают все, что им скажут мужья, не разбирая, правильно это или нет», - говорили горянке, выдавая ее замуж за незнакомого человека.

Но среди женщин мусульманского Востока горянка Дагестана все же была относительно свободной, она не носила чадры, паранджи, здесь не было женского затворничества. В Дагестане всегда требовалось уважительное отношение к личности, независимо от пола. Идеология трудового народа требовала уважительного отношения к женщине - матери, сестре, жене, соседке. Простые люди всегда питали глубокие и благородные чувства к женщине. Уважительное отношение к женщине нашло свое отражение в народных пословицах и поговорках, балладах и сказках. В народе рассказывалось об умных девушках - советчицах мужчин, о женщинах - прекрасных мастерицах, о любящих матерях, о верных подругах и сестрах. Устное народное творчество с любовью и уважением описывает женщину, она изображается самым красивым созданием, наделяется лучшими человеческими чертами. В балладах, сказаниях о боях с завоевателями показаны горянки Дагестана, участвующие вместе с мужчинами в битвах за независимость, выступавшие даже иногда в роли предводителей. В этой связи необходимо сказать несколько слов о распространении военно-физических упражнений на женщин-горянок.

Тяжелый женский труд, заготовка дров на зиму, сбор сена для скота, различная работа по дому большей частью выполнялась женщинами. Это требовало от дагестанки определенных навыков, физической силы, ловкости.

Сам характер женского труда требовал от горянки хорошей физической подготовки, и можно предположить, что в прошлом физический труд, физическое воспитание и военно-прикладная подготовка осуществлялась наравне с мужчинами [1].

Трудовой народ считал женщину верным и равноправным товарищем.

Эту мысль подтверждают и походки в Таркинском и Хабадинском могильниках останков захороненной женщины и лошади [4]. Исследователи отмечали, что в прошлом среди горцев Северного Кавказа физическое развитие женщины мало чем отличалось от, мужчин, даже среди дагестанских канатоходцев встречались и женщины [2]. До нас дошло много преданий и легенд, в которых описывается мужество, стойкость дагестанских женщин, их умение владеть оружием, ездить верхом, то есть такие качества, которые убедительно говорят о высоком уровне физической подготовке дагестанки.

Уважение трудящихся к женщине выражалось также в их многочисленных обрядах и обычаях. Например, в присутствии женщин и детей мужчины не смели затевать ссору, сквернословить, за женщину всегда заступались, если кто-нибудь попытался ее обидеть.

Оскорбление чести и достоинства женщины, распространение на нее кровной мести считалось постыдным делом, женщина могла даже прекратить кровную месть. Известен такой обычай дагестанского народа: мужчина, спасаясь от кровника мог вбежать в любой дом, любой двор, даже в дом самого кровника. Он мог коснуться груди старшей женщины этого дома и оказывался под защитой этой женщины как сын. А становясь, таким образом, братом своему кровнику, мужчина мог рассчитывать на прекращение кровной

мести, так как она не распространяется на братьев. Так, женщина-мать могла предотвратить кровную месть, то есть совершить то, что не под силу ни одному мужчине.

Когда женщина проходила мимо стоящих на годекане мужчин, последние прекращали громкий разговор. При появлении старой женщины как в былые времена, так и в наши дни, принято вставать, что также свидетельствует об уважении к ней.

Честь женщины, особенно девушки, строго оберегалась. Нарушение этого правила служило поводом для кровной мести. Девушки свободно посещали различные праздники, сборища, свадьбы, активно участвовали в общественных работах, во взаимопомощи односельчан.

Всякое мщение, наказание, а тем более убийство не может быть произведено в присутствии женщины. Таково было отношение к женщине в среде трудового народа, который навсегда сохранил и передавал из поколения в поколение, из века в век свои возвышенные чувства к женщине-матери, сестре, жене, дочери, уважительное отношение к женщине-труженице, дошедшее до нас в произведениях устного народного творчества, а так же в многочисленных традициях и обычаях дагестанского народа.

Разве можно представить современную семью только в рамках формулы: родители + дети? Разумеется, нет. Большинство семей располагает такой могучей духовной, воспитательной силой, как бабушки и дедушки. Нередко это люди среднего возраста, полные сил и энергии, достигшие вершины своего социального положения и материального благополучия. Многие из них порой сами помогают своим детям воспитывать их детей, помогать словом и делом.

Ребенок по своей природе нуждается в ласке и заботе. И чаще всего бабушки и дедушки его одаривают ими. Когда он становится взрослым, то обязан возвращать ласку и тепло, полученные в детстве от взрослых.

Научить молодое поколение уважать старшее (родителей, бабушек и дедушек) - сложный, многообразный процесс. Необходимо создать в семье вокруг бабушки и дедушки такую атмосферу, которая бы делала внучат добрыми, отзывчивыми, гуманными.

Выводы. В трехпоколенной семье складываются более благоприятные условия для ранней социализации детей: благодаря разностороннему и интенсивному общению они приобретают необходимые психологические и нравственные качества, вырабатывают адекватные формы поведения, растут общительными, и естественно усваивают опыт старших поколений, приобщаются к народной мудрости, которая входит в их мир через сказки, притчи, поговорки, песни, семейные придания. При наличии взаимопонимания, любви и привязанности такие семьи могут жить дружно в течение достаточно длительного времени на пользу всех своих членов.

Литература:

1. Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика. Учебное пособие. - М., 2014.
2. Краткий словарь по социологии. / Под. общ. ред. Д.М. Гвициани, И.И.Лапина. – М., 2012.
3. Магомедов Р.М. Проблема происхождения народов Дагестана в дореволюционной историографии. Уч. зап. ДГУ. Т. VI. Махачкала, 1960.
4. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М., 1953.

Педагогика

УДК: 372.854

ассистент кафедры педагогики Асхадуллина Наиля Нургаяновна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
студентка факультета математики и естественных наук Хасанова Диляра Флюсовна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА Г. ГАРДНЕРА В ОРГАНИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ХИМИИ УРОВНЯ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены особенности организации дифференцированного обучения по предмету "Химия", методологическую основу которого составила теория множественного интеллекта Г. Гарднера. Предложена методика уровневой дифференциации школьников на уроках химии с учётом доминирующего типа интеллекта обучающегося. Выяснено, что дифференцированное обучение согласно теории множественного интеллекта позволяет выстроить обучение школьников на уровне их индивидуальных возможностей и способностей без разделения на "слабых" и "сильных", так как центральное место в обучении отводится ведущему типу интеллекта личности.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, модернизация образования, критерий дифференциации, дидактический принцип, метод обучения.

Annotation. The article presents the organization of differentiated instruction’s peculiarities in the subject “Chemistry”, the conceptual idea of which was the theory of the multiple intelligence of H. Gardner. A method of level differentiation in the teaching of schoolchildren at chemistry lessons with regard to the dominant type of student’ s intelligence is proposed. It was found out that differentiated education according to the theory of multiple intelligence makes it possible for students to learn at the level of their abilities without dividing them into “weak” and “strong”, because the main type of learning is the leading type of intelligence.

Keywords: differentiated education, modernization of education, criterion of differentiatio, pedagogical principles, method of education.

Введение. Модернизационные процессы основного общего образования определяют необходимость организации обучения, направленного на развитие обучающихся с учётом их индивидуально-типологических особенностей личности. Одной из возможностей эффективного взаимодействия субъектов образования в реализации этих нововведений является группирование учеников на основе учёта их индивидуальных особенностей и дифференцированного построения обучения [8, с. 81]. Обусловлено это тем, что дифференциация обучающихся в группы с учётом их индивидуальных особенностей позволяет ученикам

раскрыть «Я-концепцию», рефлексируя на себя и продукты своей деятельности.

О важности дифференцированного обучения упоминали еще Ш.А. Амонашвили, В.Г. Белинский, П.Ф. Каптерев, Н.А. Корф, Н.И. Пирогов, С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др. Так, Ш.А. Амонашвили определяет, что учёт педагогом индивидуальности ребёнка выступает одним из важнейших условий преобразования его личности [8, с. 32]. К.Д. Ушинский выдвигает требования строить педагогическую деятельность с учетом возрастных и психологических особенностей [12]. Особенностью же образовательного процесса является взаимодействие педагога с группой обучающихся с индивидуальными типами мышления, но имеющими некоторые общие признаки, что позволяет ему организовать обучение, разделяя детей на обособленные группы. Рассматривая понятие дифференцированного обучения в историческом аспекте, Т.Ю. Захаренко определяет его как использование технологии индивидуального подхода к учащимся с целью определения уровня их способностей и возможностей, профильной ориентации и максимального развития каждой личности на всех этапах обучения [4, с. 10].

Методологическую основу обоснования актуальности проблемы дифференции обучающихся на группы с учетом их типа интеллекта составляет теория С.Л. Рубинштейна, который доказал, что любое внешнее воздействие всегда опосредуется внутренними особенностями человека [9, с. 50].

В условиях модернизации основного общего образования процесс обучения выстраивается на основе системно-деятельностного подхода, наполняя проблему организации дифференцированного обучения с учётом индивидуальных особенностей каждого ученика особым смыслом и направляя деятельность педагога на поиск новых методик обучения как условия самореализации личности ребенка, удовлетворения его образовательных потребностей в соответствии с его потребностями и возможностями.

Целью данной работы является выявление специфики применения дифференцированного обучения в соответствии с теорией множественного интеллекта Г.Гарднера на уроках "Химии" на уровне основного общего образования.

На основании поставленной цели сформулирована гипотеза исследования: обучение химии в основной общеобразовательной школе будет эффективным, если выстраивать образовательный процесс, группируя обучающихся в соответствии с их интеллектуальными потребностями и устанавливая для каждой группы диапазон оценки образовательных компетенций (от базового до повышенного) в соответствии с предложенной Г. Гарднером теорией множественного интеллекта как условия реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования и модернизации его содержания.

Изложение основного материала статьи. Установлено, что организация дифференцированного обучения в соответствии с типом интеллекта обучающихся требует соблюдения ряда правил. Во-первых, процедура группировки обучающихся определяет необходимость установления критериев осуществления дифференциации обучения. Во-вторых, учителю важно разработать или использовать готовый комплекс задач, заданий и тестов, позволяющих осуществить педагогическую диагностику обучающихся для разделения по избранному критерию в соответствии с их способностями, умениями и желаниями. В-третьих, использовать дифференцированные задачи, задания, упражнения с учетом результатов предварительной диагностики учащихся. В-четвёртых, важно проследить, насколько корректно выполнена дифференциация. В случае, если отдельные учащиеся с заданием явно не справляются, или оно не представляет особых сложностей в выполнении, то учителю стоит предложить перейти им в другую дифференцированную группу с учетом их индивидуальных потребностей [1, с. 287-288].

Соблюдение указанных выше правил дифференциации обучающихся по доминирующему типу интеллекта способствует созданию, систематизации и непрерывному совершенствованию «банка дифференцированных заданий» по выделенному критерию [1, с. 287-288].

Установлено, что дифференцированное обучение следует выстраивать с опорой на общие и специальные дидактические принципы. Специальными принципами организации дифференцированного обучения на уроках химии мы выделяем принципы персонализации и акмеологичности [2]. Выбор данных принципов обусловлен тем, что процесс разделения обучающихся будет выстроен с учётом их интеллектуальных возможностей в изучении предмета "Химия" и организации субъект-субъектного взаимодействия в триаде "Учитель-Ученик-Группа".

Принцип персонализации, один из основополагающих принципов достижения эффективности функционирования современного образовательного процесса, обеспечивающий функционирование мотивационно-ценностного компонента рассматриваемой модели дифференцированного обучения. Опора на этот принцип обеспечивает формирование у учителя устойчивых ценностных ориентаций на личность ребенка и гуманизацию педагогического взаимодействия [2].

Принцип акмеологичности ориентирует деятельность учителя на установление субъект-субъектного взаимодействия между участниками образовательного процесса, преодоление многочисленных барьеров, обуславливая выбор средств рефлексивно-оценочного компонента модели дифференцированного обучения на уроках химии по типу интеллекта обучающихся.

Выяснено, что опора на специальные принципы дифференцированного обучения по типу интеллекта обучающихся способствуют формированию у них коммуникативных навыков взаимодействия в команде, развитию творческих умений поиска учителем нестандартных решений педагогических задач в условиях обновления образовательной среды в школе, более качественному и успешному овладению учащимися учебным материалом, многостороннему пониманию последними содержания тем уроков химии.

Рассмотренные выше специальные принципы ориентируют на группирование обучающихся по преобладающему типу интеллекта как способа организации их продуктивной деятельности [3; 10, с. 165].

В предложенной Г. Гарднером теории множественного интеллекта человеку присуще преобладание одного из девяти типов интеллекта: лингвистический, визуально-пространственный, музыкальный, кинестетический, логико-математический, межличностный, внутриличностный, натуралистический, экзистенциальный [3]. Обучение выстраивается с учётом доминирующих типов интеллекта обучающихся. Как отмечает Г. Гарднер, «эти виды интеллекта есть у каждого из нас», но «всё же в каждое отдельное мгновение люди отличаются по своим интеллектуальным профилям в силу факторов наследственности и жизненного опыта» [3, с. 12-13]. По мнению ученого, «если люди отличаются по своим интеллектуальным профилям, разумно было бы учесть эти различия при составлении учебных программ» [3, с. 13]. Исходя из указанных типов интеллекта предлагаем дифференцировать обучающихся на уроках химии на три условные

группы.

Первая группа – обучающиеся, которые с удовольствием рассказывают стихотворения, поют, много общаются, любят чтение, письмо. Они в любой информации стремятся найти «человечное». Поэтому при построении курса химии следует иметь в виду, что эти дети останутся равнодушными, если не будут знать, у кого и как зародилась научная идея, кем открыт тот или иной закон. Таких учеников мы выделяем в группу "*гуманитарии*", включая лингвистический, внутри- и межличностный, экзистенциональный и музыкальный типы интеллекта.

Вторая группа – обучающиеся, которые умеют делать умозаключения, варьируют абстрактными понятиями. Их отличает способность к прекрасному ощущению своего тела и к контролю движения, жестикуляции, управления предметами. Такие ученики пытаются понять не столько общую картину, сколько логику развития процессов. Эту группу соотнесем к "*логикам*", в которую включены визуальный, кинестетический и логико-математический типы интеллекта.

Третья группа – обучающиеся, которым интересно познание природных явлений. Для таких учеников изучение химии должно быть связано с ее познанием как науки об окружающем мире. Этих детей отличает высокая наблюдательность. Они быстро способны подмечать ускользающие подробности явлений, фактов. Эта группа выделена нами как группа "*естествоиспытателей*", включающая натуралистический тип интеллекта по теории Г. Гарднера.

При работе с представленными выше группами обучающихся по доминирующему типу интеллекта учителю отводится роль фасилитатора, задачей которого является эффективная организация взаимодействия этих групп в решении учебных вопросов. Например, на этапе изучения нового материала педагог может использовать такой прием, как показ эпизода какого-либо химического явления с эффектом незавершенности, побуждающего учеников к постановке вопросов («а что будет?», «а для чего это нужно?», «а какое значение имеет это явление в жизни человека?» и т.п.) и дальнейшее развитие сценария урока как поиска ответов на эти вопросы. Активизация учебной деятельности обучающихся обязательно предусматривает учёт их типов интеллекта. Такая методика обучения основана на использовании личностного опыта учеников, развитии у них навыков поисково-исследовательской деятельности. Следовательно, наряду с овладением обучающимися предметными результатами, у них будут формироваться личностные и метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования по предмету «Химия». Освоение обучающимися основной школы этих групп компетенций необходимы личности для успешного продолжения образования, стремления к новому, формирования критического мышления [6].

В дифференцированных нами по типу интеллекта группах целесообразно использовать следующие методы и приемы. Для "гуманитариев" – это техника кооперации (работа в группах с различными видами заданий), работа над проектом, "мозговой штурм" в устной и письменной формах, учебные ситуации и игры. Для "логиков" – составление ментальной карты, использование которой на уроках химии ориентировано на "открытие" обучающимися того или иного закона; моделирование химических процессов; построение "дерева темы", обобщающих и структурно-логических таблиц и схем [5]. Для организации учебной деятельности "естествоиспытателей" применимы такие методы, как учебные ситуации, построение "дерева темы", обобщающих таблиц и схем.

Особенностью организации учебной деятельности "гуманитариев" на уроках химии является освоение ими необходимой базовой теории на основе знакомства с историей изучаемой науки. В этом процессе целесообразно использовать изучение биографии выдающихся учёных и выявление их вклада в развитии химической науки.

Второй группе ("логикам") параллельно с освоением базового курса следует изучать самостоятельно ту информацию, которая представляет возможность узнать им, какую работу провели ученые для того, чтобы открыть тот или иной закон, то или иное явление в научной области "химии". Для них важно проследить логику развития этих процессов последовательно, от частного к общему.

Для третьей группы ("естествоиспытателей") в процессе обучения химии наряду с овладением базового курса считаем необходимым уделить внимание самостоятельному освоению химических законов и установления связи с окружающей средой, а именно: какова роль химии в лесу, степи, полях, водоемах; какие химические процессы происходят в организме живых существ: растений, грибов, бактерий, вирусов, от низших до высших животных.

Контроль и диагностику учебной деятельности обучающихся на уроках химии в соответствии с типами интеллекта следует осуществлять путем использования балльно-рейтинговой системы, определяя достигнутые уровни освоения обучающимися основной образовательной программы по учебному предмету "Химия", так как данный способ позволяет более объективно и точно оценивать предметные и метапредметные умения, контролировать ход усвоения учебного материала каждым учеником и определять уровень подготовки учащихся на каждом этапе учебного процесса. Балльную шкалу оценивания можно выстраивать на основе предложенной Д. Толлингеровой таксономии учебных задач по когнитивной сложности в соответствии с типами интеллекта указанных выше групп обучающихся [11].

На констатирующем этапе исследования проблемы дифференцированного обучения в соответствии с предложенной Г. Гарднером теории множественного интеллекта проведено анкетирование 47 учителей химии. Результаты опроса показали, что все респонденты выделяют в качестве актуальных проблем на пути осуществления данной методики дифференцированного обучения такие, как проблема недостатка методических пособий по организации дифференцированного обучения в соответствии с типами интеллекта и проблема ограниченности во времени.

Основными методами дифференцированного обучения 80 % опрошенных учителей называют частично-поисковый или эвристический, но не оставляют без внимания и исследовательский метод.

На вопрос "какие приемы и способы дифференцированного обучения применяет учитель химии при проверке домашнего задания" выяснено, что в своей педагогической практике педагоги используют: 50 % опрошенных – тестовые задания, 50 % – диалог с просьбой продолжить мысль. А на вопрос "какие из приемов и способов обучения являются актуальными на этапе закрепления новых знаний" 70 % учителей ответили, что используют приём составления учащимися на уроке заданий, вопросов, задач; 30 % – выдвижение учениками гипотез и их доказательства.

В качестве актуальных приемов и способов обучения химии на этапе обобщения и систематизации

знаний 63 % учителей указали, что применяют технику кооперации (работу в группах с различными видами заданий, работу над проектом) и составление карты мыследеятельности, 20 % респондентов используют приемы составления обобщающих и структурно-логических таблиц и схем, 17 % – к великому сожалению, не внедряют новшеств, а придерживаются классической репродуктивной модели обучения.

Полученные результаты опроса учителей указывают на то, что «слабыми звеньями» в организации дифференцированного обучения химии на основе теории множественного интеллекта Г. Гарднера является недостаточность разработки методического инструментария и профессиональная некомпетентность учителя в реализации этой методики. В связи с этим нами был сформирован комплекс учебно-познавательных заданий по изучению химии в соответствии с выделенными группами по предложенной Г. Гарднером теории («гуманитарии», «логики», «натуралисты»).

С целью выявления достоинств и недостатков дифференцированного обучения на уроках химии по предложенной Г.Гарднером теории множественного интеллекта в предложенной для учителей анкете был задан вопрос о том, какое значение, на их взгляд, имеет дифференциация обучающихся в соответствии с ведущим типом интеллекта. На что 90 % учителей отметили, что дифференцированное обучение с учётом ведущего типа интеллекта способно повысить качество обучения. Они объясняют это тем, что учёт ведущего типа интеллекта приводит к формированию самостоятельности школьников, и у них вырабатывается личностная траектория развития (90%); тем, что это формирует интерес учеников к предмету (30%); и тем, что, обучаясь таким образом, они быстрее будут усваивать учебный материал (30%).

Среди достоинств дифференцированного обучения по теории Г. Гарднера учителя выделили следующие: приводит к формированию самостоятельности – 100 %, повышает интерес к учебному предмету – 50 %, тренирует мышление – 50 %, приводит к осознанию изучаемого предмета – 30%, уменьшает напряженность обучения – 30%.

Однако педагоги отметили следующие недостатки в дифференциации обучающихся в соответствии с ведущим типом интеллекта: 70 % учителей отмечают, что если работа с учётом ведущего типа интеллекта не будет параллельно идти с работами традиционного характера (лабораторные работы, контрольные и самостоятельные работы без учёта дифференциации), то такое обучение может вызвать скуку, 60 % – может привести к несерьёзному отношению к изучению предмета, потому что исчезнет сосредоточенность, 70 % – успеваемость школьников может снизиться, если не будут прилагаться их волевые усилия.

Выводы. Проведенное исследование проблемы дифференцированного обучения на уроках химии по ведущему типу интеллекта обучающихся на основании предложенной Г.Гарднером теории множественного интеллекта позволило выявить достоинство такого обучения – отсутствие разделения на "слабых" и "сильных". Обусловлено это тем, что организация учебно-познавательной деятельности обучающихся в соответствии с ведущим типом интеллекта каждого ребёнка позволяет учитывать особенности каждого и представляет возможность учащимся успешнее освоить предмет, формирует самостоятельность, любознательность и готовность к непрерывному обучению. Однако стоит отметить, что предложенная нами технология дифференцированного обучения на уроках химии – трудоёмкий процесс, требующий концентрации сил и творчества учителя в формировании высокого уровня мотивации обучающихся. Предложенная модель дифференцированного обучения не является идеальной, но представляет альтернативу в изменении содержания не только отдельной предметной области, но и всей системы основного общего образования.

Литература:

1. Андреев, В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития [Текст] / В. И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
2. Асхадуллина, Н. Н. Принципы формирования рискологической компетенции будущего учителя в процессе подготовки к инновационной педагогической деятельности [Текст] / Н. Н. Асхадуллина // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 7-1. – С. 99-103. [Электронный ресурс] Режим доступа : http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36068 (Дата обращения: 21.07.2018).
3. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. – М.: ООО «И.Д, Вильямс», 2007. – 512 с.
4. Захаренко, Т. Ю. Становление и развитие дифференцированного обучения в педагогической теории и практике России: конец XIX - первая треть XX в. [Текст]: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Т. Ю. Захаренко; [Место защиты: Волгогр. гос. пед. ун-т]. – Волгоград, 2008. – 180 с.
5. Миргалеева, Н. В. Технологии, методы, приёмы и техники дифференцированного обучения на уроках химии [Текст] / Н. В. Миргалеева // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – 2014. [Электронный ресурс] Режим доступа : http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/653810/ (Дата обращения: 14.07.2018).
6. Мокшина, Н. Г. Педагогическая подготовка будущего учителя к формированию метапредметных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы [Текст] / Н. Г. Мокшина, Н. Н. Асхадуллина // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Ялта: РИО ГПА. – 2017. Вып. 57. – С. 71-78.
7. Осмоловская, И. М. Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
8. Педагогический поиск [Текст] / Сост. И. Н. Баженова – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1988. – 472 с.
9. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
10. Суворова, Г. Ф. Как продуктивно использовать дифференцированное обучение [Текст] / Г. Ф Суворова // Народное образование. – 2015. – №5 – С. 164 -171.
11. Толлингерова, Д. А. Психология проектирования умственного развития детей [Текст] / Д. А. Толлингерова, Д. М. Голоушова. – Москва-Прага, 1994. – 238 с.
12. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – М.: Гранд Фаир Пресс, 2004. – 532 с.

УДК: 37.032

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского языка и литературы Афанасенко Оксана Борисовна
Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк),
учитель русского языка и литературы
Муниципальное бюджетное нетиповое общеобразовательное учреждение
«Лицей №11» г. Новокузнецка Кемеровской области (г. Новокузнецк)

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье обосновывается психолого-методическая целесообразность использования на уроках русского языка современных музыкальных аудиовизуальных средств обучения (музыкальные видеоклипы и мюзиклы); предлагаются варианты заданий по созданию школьниками высказываний, предметом речи которых является содержание аудиовизуального фрагмента.

Ключевые слова: восприятие, зрительное восприятие, слуховое восприятие, аудиовизуальные средства обучения, музыкальный клип и мюзикл как жанры синтетических искусств.

Annotation. The article substantiates the psychological and methodical expediency of using modern musical audio-visual learning tools (music videos and musicals) at the lessons of speech development; the variants of tasks for creating statements by schoolchildren, the subject of which is the content of the audiovisual fragment, are offered.

Keywords: perception, visual perception, auditory perception, audio-visual learning tools, music video and musical as genres of synthetic arts.

Введение. Мы воспринимаем действительность посредством органов чувств. Безусловно, все они играют существенную роль в познании человеком окружающего мира. Однако в соответствии с тем, какой анализатор (или какая модальность) играет в восприятии преобладающую роль, различают *зрительный, слуховой, осязательный, кинестетический, обонятельный* и *вкусовой* тип *восприятия*. В зависимости от того, какую часть мозга (*сенсорную систему*) мы используем, психологи говорят о нас как о *визуалах, аудиалах, кинестетиках* или *дискретах*. Так, у визуалов ведущий канал восприятия составляют органы зрения. Аудиалы в основном получают информацию через слуховой канал. Кинестетики воспринимают подавляющую часть информации через обоняние, осязание и др., а также с помощью движений. Дискреты (дигиталы) воспринимают информацию через логическое осмысление, с помощью цифр, знаков, логических доводов.

Но даже сегодня, в XXI веке, обучение в школе не ориентировано на отдельный, т.е. ведущий тип восприятия информации каждым школьником. Мы привыкли повторять, что современное поколение детей – поколение визуалов. Означает ли это, что учитель для успешного овладения предметом школьниками должен педалировать исключительно на визуальный канал обучаемых? Безусловно, нет, ведь, кроме *зрения*, ведущим каналом в процессе обучения является и *слух*.

Изложение основного материала статьи. Как доказали психологи, наилучшие результаты в обучении дает *комбинированное воздействие визуальной* и *аудиальной информаций*, так как органы зрения и слуха увеличивают коэффициенты раздражителей, воздействуют на долговременную память. Исследования показали, что человек запоминает около 15 % информации, получаемой им в устно-речевой форме и 25 % – в зрительной. При условии, что оба эти способа передачи информации используются одновременно, реципиент может воспринять до 65 % содержания информации [1].

Отсюда становится очевидной безусловная и важнейшая роль аудиовизуальных средств обучения (теле-, видео- и художественные фильмы, учебные фильмы, телевизионные спектакли, компьютерные видеосюжеты в сопровождении речи и музыки и т.д.) на уроках в современной школе. Обучаемый, воспринимающий информацию с помощью аудиовизуальных средств, находится под воздействием мощного потока качественно необычной информации, создающей необходимую эмоциональную основу, на базе которой значительно облегчается процесс перехода от чувственного образа к логическому мышлению. Участвующие в процессе восприятия зрительные и слуховые анализаторы способствуют получению более полных и точных представлений об изучаемых вопросах.

Сегодня у методистов и учителей-предметников не вызывает сомнения тот факт, что получение знаний в школе особенно нуждается в живом созерцании и наблюдении. Аудиовизуальные средства с успехом решают эту задачу, способствуя превращению языка абстракций в живое средство общения. По нашему убеждению, именно уроки словесности обладают неисчерпаемым потенциалом для применения самых разнообразных аудиовизуальных средств обучения, направленных на формирование «*универсальных учебных действий, которые в свою очередь порождают компетенции, знания, умения, навыки, а значит, обеспечивает воспитание всесторонне развитой, интеллектуальной, духовной личности, способной адаптироваться в сложном современном мире*» [4, с. 5].

Из всего многообразия современных аудиовизуальных средств обучения, которые можно использовать на уроках русского языка, мы выбрали произведения *синтетических видов искусств* (органического слияния разных видов искусств, образующих качественно новое и единое эстетическое целое), основу которых составляет *музыка – музыкальные видеоклипы* (видеоролики, клипы) и *мюзиклы*.

Почему именно музыка? Роль музыки в процессе обучения школьников речи, многоаспектность её влияние на детскую эмоциональную сферу, музыкальное мышление, воображение и т.д. подробно описаны в книге известного методиста Г.Б.Вершининой «Детское слово о музыке» [2]. Из всех многочисленных причин, по которым автор считает необходимым обращаться на уроках словесности к музыке, важнейшими для нас являются следующие – отлучение современного школьника от художественного опыта поколений, «эмоциональная неразвитость, глухота», формирование «детской личности средствами музыки» [2, с. 5-6]. Кроме того, у детей, в отличие от взрослых, острота слуха на слова понижена больше чем на тон. Поэтому в развитии слуха у детей большое значение имеет слушание музыки, обучение игре на музыкальных

инструментах, пение.

Обращение же к современным видам искусства обусловлено, *во-первых*, их синтетической природой, возможностью одновременно задействовать несколько каналов получения информации; *во-вторых*, мюзикл как *музыкально-театральный сценический жанр* и музыкальный видеоклип как *короткий кино- или видеофрагмент, сопровождающий музыкальную композицию* знакомы современным подросткам и, по нашему предварительному предположению, популярны в среде подрастающего поколения, вызывают у них интерес.

Последний критерий связан еще и с огромной ролью в восприятии той или иной информации нашего *желания воспринимать* тот или иной предмет, сознание необходимости или обязанности воспринять его, волевые усилия, направленные на то, чтобы добиться лучшего восприятия, настойчивость, которую мы в этих случаях проявляем [3]. Предмет восприятия может быть интересен или безразличен для воспринимающего и вызывать у него различные чувства. Естественно, что интересный предмет воспринимается более активно, и наоборот, безразличный предмет может быть вообще не замечен.

Однако говоря об обучении школьников разным типам высказываний по музыкальному клипу или фрагменту мюзикла, следует сказать о степени *преднамеренности* восприятия. В психологии принято выделять *непреднамеренное* (или непроизвольное) и *преднамеренное* (произвольное) восприятие. При непреднамеренном восприятии реципиент не руководствуется заранее поставленной целью или задачей — воспринять данный предмет. Восприятие направляется внешними обстоятельствами. Преднамеренное восприятие регулируется задачей — воспринять тот или иной предмет или явление, ознакомиться с ним. Преднамеренное восприятие в нашем случае включено в деятельность по созданию текста и осуществляется по ходу ее выполнения.

Предлагаем возможные варианты заданий по развитию речи с использованием аудиовизуальных средств на уроках русского языка в 9-м классе при изучении раздела «*Синтаксис и пунктуация*». Синтаксис как раздел лингвистики считается завершающим разделом в изучении курса русского языка. Именно на синтаксическом уровне реализуется важнейшая функция языка – коммуникативная. Функциональной значимостью синтаксического уровня в овладении всеми видами речевой деятельности обусловлено создание на уроках по изучению этого раздела текстов разнообразных типов, жанров, стилей и др.

Так, после изучения темы «*Сложноподчиненное предложение с придаточными причины*» девятиклассникам предлагается просмотреть фрагмент мюзикла «Собор Парижской Богоматери» (Notre Dame de Paris, французская версия по роману Виктора Гюго «Собор Парижской Богоматери»; композитор – Риккардо Коччанте, автор либретто – Люк Пламондон). Мюзикл на языке-оригинале выбирается не случайно – фрагмент театрализованного действа представляет собой знаменитую сцену признания в любви трех героев-мужчин (Квазимодо, Феба де Шатопера, Фролло) цыганке-Эсмеральде. В сцене звучит знаменитая песня «Belle» («Красавица») в исполнении Гару, Даниэля Лавуа и Патрика Фьори. Перед просмотром фрагмента старшеклассникам дается *установка* на его анализ:

- *Сейчас вы увидите фрагмент знаменитого мюзикла, созданного по мотивам романа французского писателя XIX века Виктора Гюго. Я знаю, что вы не изучаете французский язык, но перед вами не стоит задача понять смысл происходящего с опорой на значение слов. Прислушайтесь к звучанию музыки, голосам исполнителей, обратите внимание на их передвижения по сцене, мимику. Предположите, о чем поют герои мюзикла, подумайте, что подсказало вам направление ваших размышлений.*

Запишите свой ответ, выдвинув тезис и приведя в качестве двух доказательств (аргументов) сложноподчиненные предложения с придаточной частью причины. Используйте для связи частей сложноподчиненного предложения разные союзы со значением причины.

Первоначально школьники испытывают замешательство, их пугает сама мысль о том, что основное средство проникновения в идею сцены не слово, а музыка, пение и сценические движения. Возможно, этот психологический барьер стал в какой-то мере причиной того, что первого просмотра видеофрагмента для многих девятиклассников было недостаточно для четкой аргументации своего мнения. Для нас в какой-то степени стало открытием то, что подавляющая часть подростков в 15 лет не знает о мюзикле как жанре современного музыкально-сценического искусства и не знакома конкретно с мюзиклом «Собор Парижской Богоматери» не только на французском языке, но и на русском. Однако с первого просмотра все участки эксперимента уловили в красивой мелодии страдание героев, сильнейшие эмоции, которые вызвала в их душах девушка.

Приведем пример *ответа* девятиклассника.

- *Я думаю, что в сцене из мюзикла «Собор Парижской Богоматери» изображено чувство любви трех мужчин к одной девушке. И любовь эта какая-то несчастная. Я так думаю, потому что каждый из них поёт отдельно свою часть песни и с началом каждого фрагмента девушка начинает передвигаться по сцене. Любовь безответная или запретная, так как сама мелодия очень грустная (хотя очень красивая), а девушка не подходит ни к кому из мужчин. Здесь очевидна трагедия и героини, на мой взгляд, поскольку она вообще лишена слов. Ощущение, что она только игрушка в руках других людей.*

Приведенный текст ответа демонстрирует работу разных каналов восприятия аудиовизуальной информации старшеклассником – зрительного и слухового. Чтобы приблизиться к пониманию содержания сцены, школьнику потребовалось сосредоточиться и на «картинке», и на звуке. Безусловно, можно сказать и о некотором искусственном ограничении в выборе синтаксических конструкций при создании текста, однако это ограничение определяется типом текста, т.к. аргументативное высказывание априори содержит сложноподчиненные конструкции с придаточной частью причины.

При повторении темы «*Типы речи (текста)*» в 9-м классе в качестве материала для создания повествовательного типа текста можно использовать клип, созданный из фрагментов советского художественный фильма «Вам и не снилось» (1981 г., режиссёр Илья Фрэз). В клипе звучит песня Рабиндраната Тагора на музыку Алексея Рыбникова. Считаем важным перед просмотром видеоклипа сообщить школьникам о повести Виктории Токаревой, которая легла в основу сценария фильма. Уместно сказать несколько слов о замечательном композиторе – Алексее Львовиче Рыбникове – нашем современнике, авторе музыки к многочисленным кинофильмам, музыкальным спектаклям, а также рок-операм «Звезда и смерть Хоакина Мурьеты» и «Юнона и Авось». Предлагаем возможные *вопросы* для первичного просмотра клипа.

- *Когда начинает звучать музыка: до появления видеоряда, одновременно с ним, после него? Почему?*

- Какое настроение передает мелодия песни?

- Соответствует ли по эмоциональному настрою содержание текста песни и мелодии?

- Какое событие (ряд событий) положено в основу клипа?

Обсуждение этих вопросов позволяет выявить эмоциональную составляющую клипа и фильма в целом – жизнеутверждающий пафос всепобеждающей любви. Слова и мелодия гармонично сочетаются, возможно, потому что обычно музыка пишется по уже отснятому фильму. Композитор, просматривая отснятый и подобранный в черновом монтаже материал, создаёт музыку, соответствующую изображению, содержанию, идейному замыслу так, чтобы она «укладывалась» в определенный метраж эпизодов, сцен, всего произведения в целом. Это означает, что музыка к фильму в идеале должна выражать идею произведения.

Предварительное обсуждение событийной канвы клипа приводит к необходимости определить события, ставшие (по клипу) завязкой, кульминацией и развязкой повествования. Именно выявление этих композиционных элементов становится задачей вторичного просмотра.

Девятиклассники без труда определили эпизод первой встречи героев как завязку, эпизод с несчастным случаем – как кульминацию, эпизод встречи героев – как развязку. С опорой на эти ключевые фрагменты создается повествовательный текст. Большим достижением стало для нас то, что девятиклассники заинтересовались не только фильмом, но текстом повести В.Токаревой.

Выводы. Таким образом, использование на уроках словесности современных аудиовизуальных средств – музыкальных клипов и мюзиклов – не только подтверждает эффективность подобной работы, но и доказывает её сложность для старшеклассников: порой им непросто «перевести» эмоции с «языка музыки» на «язык слова». Кроме того, такой комплексный анализ позволяет не только совершенствовать коммуникативную компетенцию, но расширить и общекультурный кругозор старших школьников.

Литература:

1. Баданина Л. П. Психология познавательных процессов [электронный ресурс]: учеб. Пособие / Л.П.Баданина – 2-е изд., стер. – М.: Флинта, 2012.

2. Вершинина Г.Б. Детское слово о музыке: теория и практика обучения на уроке развития речи. – Новокузнецк, 1995.

3. Маклаков А. Г. Общая психология. — СПб.: Питер, 2001. — 592 с.: ил. — (Серия «Учебник нового века»)

4. Реализация Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования по предметам области «Филология»: методические рекомендации: в двух ч. / сост. И.Г.Вертилецкая, Л.В.Ровнова; под общ.ред. И.Г.Вертилецкой. – Ч.1. Русский язык и литература. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2014.

Педагогика

УДК 371 38

аспирантка 2 курса кафедры русского языка как иностранного Батищева Екатерина Вадимовна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Штернина Екатерина Сергеевна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДАХ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к обучению иностранным языкам, в частности, русскому языку как иностранному. Ведущим подходом к обучению сегодня принято считать коммуникативный подход, в центре внимания которого находится обучаемый как активный субъект учебной деятельности. Лидирующим принципом коммуникативного подхода является принцип коммуникативности, ведущий принцип современной методики преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: методика преподавания, подход к обучению, коммуникативный поход, русский язык как иностранный.

Annotation. The article describes approaches to teaching foreign languages including teaching Russian as foreign language. The dominant teaching approach today is considered to be the communicative approach that sees a student as an active subject of the learning process. The leading principle of communicative approach is communicative principle, the main principle of contemporary methods of theaching foreign languages.

Keywords: methods of teaching, teaching approach, communicative approach, Russian as foreign language.

Введение. Проблема поиска эффективных подходов к преподаванию иностранных языков актуальна и привлекает внимание как отечественных, так и зарубежных лингвистов. Подход к обучению — базисная категория методики, обозначающая исходные положения относительно природы языка и способов овладения им. Известно, что в методике преподавания иностранных языков, в частности, русского языка как иностранного, не существует единой классификации подходов к обучению. Среди ученых, разрабатывавших данный вопрос, были М.В.Ляховицкий, М.Н.Вятютнев, Е.И.Пассов и др. Анализ предложенных ими подходов показывает, что основаниями для их классификации служат объект обучения, т. е. язык и речь, или способ обучения (прямой, сознательный, деятельностный). Сегодня ведущая роль в обучении иностранным языкам отдается коммуникативному подходу, для которого характерен деятельностный характер занятий, на которых учащиеся выступают в качестве активного субъекта учебной деятельности.

Формулировка цели статьи. Рассмотреть и кратко охарактеризовать существующие в методике преподавания иностранных языков подходы к обучению; описать современные тенденции в обучении русскому языку как иностранному; наметить пути дальнейшего развития методики преподавания РКИ.

Изложение основного материала статьи. Выбранный исследователем подход к обучению определяет методы и приемы, которые в дальнейшем будут реализованы на занятиях. На современном этапе развития теории методики выделяются такие подходы к преподаванию иностранных языков в ВУЗе, как:

1. информационный подход, характерной чертой которого является точность и конкретность теоретических знаний;
2. подход-инновация, обеспечивающий активное функционирование интеллектуальных и волевых

сфер, формирующий устойчивый интерес учащихся к предмету и способствующий развитию творческой личности;

3. бихевиористский подход, определяющий сформированность реакций на иноязычные стимулы через знание традиций и ценностей другой страны, умение валидно отображать свои знания в процессе коммуникации;

4. когнитивный подход, предполагающий использование знаний человека и объектов окружающей среды для более эффективного обучения;

5. прагматический подход, учитывающий тот факт, что в реальной коммуникации высказывание существует только в прагматическом контексте;

6. индивидуальный подход, предполагающий отбор определенных индивидуальных заданий для каждого обучаемого;

7. коммуникативный подход, рассматривающий учащегося в качестве центра обучения и предполагающий максимальный учет индивидуально-психологических особенностей личности.

Список признанных подходов к обучению не исчерпывается лишь перечисленными подходами.

Уже на протяжении нескольких лет лидирующую позицию занимает именно коммуникативный подход к обучению иностранным языкам. Ставя обучаемого как активного субъекта учебной деятельности в центр учебного процесса, коммуникативный подход способствует развитию инициативы и творческой деятельности у студентов, а следовательно, эффективности обучения в целом.

Ценность коммуникативного подхода заключается в возможности индивидуализировать цели и содержание обучения, его методы и средства. Коммуникативный метод, основанный на коммуникативном подходе к обучению языкам, вобрал в себя весь позитивный опыт традиционных методов и продолжает развиваться, учитывая современные требования к обучению [5].

Коммуникативный метод предполагает, что общение является одновременно и целью, и средством обучения, т.е. все, что пишется, читается, слышится или говорится обучаемыми ориентировано на формирование коммуникативной компетенции, т. е. самой способности к общению.

Процесс обучения иностранному языку можно считать коммуникативным при реализации таких признаков, как:

1. мотивированность студента, когда любое высказывание формируется не по приказу преподавателя, а благодаря внутренней потребности учащегося;

2. целенаправленность, проявляющаяся в том, что обучаемый осознает цель, с которой он произносит то или иное высказывание;

3. ситуативность, т. е. адекватная соотнесенность высказывания с ситуацией общения;

4. функциональность, когда именно функция единицы высказывания определяет ее употребление.

Коммуникативный метод обучения реализуется в творческой деятельности учащихся на занятии, широком использовании коллективных форм работы, активном внимании к проблемным ситуациям, параллельном усвоении грамматических форм и их функций в языке, и, конечно, все это происходит при широком использовании коммуникативных упражнений.

Говоря о коммуникативном подходе к изучению иностранных языков обратимся к понятию прагмалингвистики.

Прагмалингвистику принято называть лингвопрагматикой, лингвистической прагматикой, прагматической лингвистикой или прагматикой языка. В научных исследованиях отражено значительное ее количество определений, которые могут быть объединены в группы:

1) толкования, в которых доминантой выступает фактор коммуниканта;

2) определения, в которых подчеркивается функциональный аспект прагмалингвистических исследований и их контекстуальная предопределенность;

3) определения, акцентирующие внимание на исследовании эффекта языковой коммуникации в связи со взаимным влиянием субъектов в процессе общения;

4) дефиниции, в которых подчеркивается интерпретационный аспект прагмалингвистических исследований речевых контекстов, прагматических значений высказываний.

Прагмалингвистика рассматривает язык как средство взаимного влияния коммуникантов, изучает социокультурные, ситуативно-поведенческие, статусные, лингвокогнитивные и другие факторы коммуникативного взаимодействия субъектов. Это область языкознания, в центре которой находится общение, которое осуществляется коммуникантами в определенных социальных и межличностных условиях, с определенными мотивациями и целями, с использованием специальных языковых средств [8].

По мнению А. А. Мецлера, прагматическая целеустановка предполагает не только простой выбор необходимых фактов, но и их подачу в определенном ракурсе, то есть она вынуждает отправителя информации соответствующим образом организовать ее, обусловливает характер выбора языковых средств [2].

Лингвопрагматика изучает отношение языковых знаков к говорящему, функционирование знака в речи. Она не имеет четких границ и связана с решением разнообразных проблем функционирования языка, а также проблем выбора средств воздействия на адресата, типов речевого реагирования на ситуацию, форм речевого общения, успешности речевых актов.

Применение методов прагмалингвистики в работе в иностранной аудитории связано с решением вопросов описания функционирования языка:

а) его коммуникативного использования;

б) коммуникативного воздействия языка на адресата при определенных условиях;

в) способов и условий достижения целей коммуникации;

г) понимания и интерпретации высказываний [7].

Одной из актуальных проблем преподавания иностранного языка, в том числе русского как иностранного, является необходимость глубже изучать мир его носителей. Без понимания социально-экономических систем, знания социальной и политической культуры, изучения исторических и культурных традиций, сформировавших образ мышления людей, невозможно пользоваться языком как средством общения. Как отмечает С. Г. Тер-Минасова, «в основе любой коммуникации, то есть в основе речевого общения лежит «обоюдный код», обоюдное знание реалий, знание предмета коммуникации между участниками общения...» [4].

Незнание поведенческих стереотипов, закрепленных в культуре народа, непонимание отличий психологических реакций, жизненных ценностей, мотивации, взаимных ожиданий приводит к осложнениям в процессе коммуникации, дестабилизирует эмоциональный контакт между учащимся и преподавателем, в особенности на начальном этапе обучения.

Так, например, при изучении русского языка англоговорящие студенты могут испытывать трудности из-за разницы менталитетов, которая отражается на языковом уровне. Например, не секрет, что предложения в повелительном наклонении с отрицанием в русском языке встречаются на порядок чаще, нежели в английском, и носят более выразительный характер (*По газонам не ходить! // Keep off the grass; Не останавливайтесь (продолжайте читать/идти...) // Keep on (reading/going…); Не торопитесь! // Take your time*). Проявление осторожности, преднамеренной некатегоричности, сдержанного высказывания весьма характерно для современного английского языка. «Соблюдение принципа такта при неформальном общении составляет важную лингвистическую и социальную характеристику речевого поведения англичан, что отмечается не только лингвистами, но и писателями и журналистами» [1]. Английский исследователь У.Дж.Болл говорит, что некатегоричность присуща разговорной речи англичан, поскольку сдержанность типична для их характера – это компромисс между хорошими манерами и правдивостью. «This would seem to harmonize with our national character» (Кажется, это будет гармонично сочетаться с нашим национальным характером) [6].

Избежать непонимания из-за разницы менталитетов как на занятиях, так и в ситуациях реального общения, поможет построение учебного процесса с широким использованием культуроведческого аспекта, который подразумевает знакомство учащихся с культурными, традиционными, историческими реалиями страны изучаемого языка. Здесь речь идет не только о презентации информации о городах, достопримечательностях, выдающихся деятелях страны, но и об особенностях вербального и невербального поведения, проявляющихся в использовании тех или иных грамматических конструкций, интонационном оформлении высказывания, жестах и др.

Выводы. Несмотря на то что методика преподавания иностранных языков рассматривает значительное количество различных подходов к обучению, лидирующую позицию на протяжении многих лет занимает коммуникативный подход, рассматривающий обучаемого как активного субъекта учебной деятельности. Продуктивность коммуникативного подхода значительно увеличивается за счет введения в учебный процесс культуроведческого аспекта, позволяющего предотвратить и снять недопонимания между коммуникатами, возникающие на почве разницы менталитетов. Возможности коммуникативного подхода не ограничиваются рассмотренными в статье аспектами. Сегодня его развитие приводит и к развитию теории учебника, к созданию учебников нового поколения, использование которых на занятиях по иностранному языку, в том числе русскому как иностранному, способствует наиболее оптимальному и плодотворному обучению студентов, а также их успешной коммуникации в ситуациях реального общения [3].

Литература:

1. Беляева Е.И. Принцип вежливости в речевом общении [Текст] / Е.И. Беляева // Иностранный язык в школе [Текст]. – 1985. – №2. – С. 13-16.
2. Мецлер А. А. Прагматика коммуникативных единиц. – Кишинев: Штиинца, 1990. – С. 35.
3. Теремова Р.М. Учебник по русскому языку как иностранному нового поколения: каким ему быть? [Текст] / Р. М. Теремова // Мир русского слова [Текст]. – 2007. – №1-2. – С. 69-71.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. – М.: СЛОВО, 2000. – 262 с.
5. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного [Текст]: Учеб. пособие для вузов / А.Н. Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.
6. Ball W.J. Understatement and Overstatement in English. English Language Teaching v.24. – 1970. p. 201-202.
7. Leech G. H. Principles of Pragmatics / G. H. Leech. – NY, London: Longman, 1983. – p. 28.
8. Mey J. L. Pragmatics. An Introduction / J. L. Mey. – USA, UK: Blackwell Publishers, 2001, 2 nd ed. – p. 10.

Педагогика

УДК 378
ББК 74.48

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белова Светлана Владимировна
Калмыцкий государственный университет (г. Элиста);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Краснокутская Ольга Алексеевна
Калмыцкий государственный университет (г. Элиста);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Хазыкова Тамара Саранговна
Калмыцкий государственный университет (г. Элиста)

ПРИНЦИП ГУМАНИТАРНОСТИ В ПОСТРОЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассмотрено профессиональное образование будущих педагогов в контексте идей гуманитарно-антропологического подхода. Раскрыта суть гуманитарного принципа, выступающего регулятивом такого образовательного процесса, который обеспечивает становление субъектности студентов, их ценностное отношение к профессии и развитие профессионального самосознания. Представлены результаты исследования, посвященного формированию у будущих педагогов готовности к профессиональной деятельности гуманитарного типа.

Ключевые слова: профессиональное образование, гуманитарно-антропологический подход, гуманитарный принцип, текст-диалогическая деятельность, текст, диалог.

Annotation. The article considers the professional education of future teachers in the context of the ideas of the humanitarian-anthropological approach. The essence of the humanitarian principle that acts as the regulator of such an educational process that ensures the formation of students' subjectivity, their value attitude to the profession and

the development of professional self-awareness is revealed. The results of a study devoted to the formation of readiness for professional activities of a humanitarian type in future teachers are presented.

The article considers the professional education of future teachers in the context of the ideas of the humanitarian-anthropological approach. The essence of the humanitarian principle that acts as the regulator of such an educational process that ensures the formation of students' subjectivity, their value attitude to the profession and the development of professional self-awareness is revealed. The results of a study devoted to the formation of readiness for professional activities of a humanitarian type in future teachers are presented.

Keywords: professional education, humanitarian and anthropological approach, the humanitarian principle, the text - dialogical activity, the text, dialogue.

Введение. В основании любой теории лежат принципы. И они играют роль регулятивов, исходных посылок, ориентиров, задающих «систему координат» исследуемых процессов и способы достижения результатов. Хотя понятия принципов педагогического и образовательного процессов достаточно хорошо изучены (В.И. Загвязинский, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.), проблема законов и закономерностей в педагогике все еще находится на стадии дискуссий и пожеланий. Научные работы содержат много информации о том, что надо делать в образовании, но в них мало ответов на вопрос о том, как это делать. Особенно это касается тех систем и процессов, которые предполагают результат, связанный с субъектной позицией личности, развитием ее самосознания, ценностями и смыслами. Речь о принципе гуманитарности как законе, позволяющем осуществлять в образовании «человекосоразмерную» (Л.А. Степашко) работу с «внутренним человеком», обеспечивать развитие его сознания.

Сегодня не утихают споры по поводу гуманитарности образования. Считается, что образование по самой своей сути гуманитарно. Но согласимся: так должно быть! Но так ли это на самом деле? Проблема заключается в том, что часто “гуманитарность” как некая интенциональность и качество образования на практике игнорируется. “Ищу человека!” – эта фраза известного философа метафорически отражает реальное положение дел в образовании. На практике сплошь и рядом примеры, когда в центре внимания внешние педагогические формы и отчужденные от личности знания, но не сама познающая личность. Причина того, что гуманитаризация больше декларируется, чем имеет место на самом деле, заключается в том, что в науке не изучена до конца природа образования как гуманитарного явления, взятого в его динамике.

Проблема гуманитарных основ образования рассматривалась многими исследователями (И. Ю. Алексашиной, Е. В. Бондаревской, И.А. Колесниковой, Ю. В. Сенько, В. В. Сериковым, Л.А. Степашиной, Фроловской и др.). Специфика гуманитарного знания в том, что это, по словам В.П. Зинченко, “вечно пульсирующее, живое знание”. И организация процесса образования вокруг такого знания означает не простую его передачу “из головы в голову”, не объяснение и не назидание, а «равномнение», понимание, когда свершается «переход от системы к судьбе» [Зинченко, с. 52]. Вопрос гуманитарных моделей и технологий образования – это вопрос о развитии «человеческого качества». В условиях современных реалий этот вопрос открывает новые зоны проблемности, которые связаны с техногенностью общества, с «поиском технологий трансформации человека” [Кол]. Сегодня мы можем говорить о присутствии в научном и общественном сознании нескольких основных вариантов видения проблемы образования человека и разные “механизмы преобразования человеческого качества” (Колесн). Мы признаем многообразие взглядов на образование “человека будущего”, но нам импонирует идея осознанной эволюции внутреннего мира человека, естественной динамики его сознания. В нашем исследовании мы отталкиваемся от идеи, что собственно человеческое образование предполагает эволюцию сознания и что “подлинно образованное сознание должно стать гуманитарно ответственным, рождая у каждого человека потребность в нравственной оценке того, что он делает, как живет, какое будущее готовит своим детям” [Кол с. 7].

Изложение основного материала статьи. Как же выстраивать образовательный процесс, который обеспечивал бы такую эволюцию сознания, не просто передавал сумму какой-то информации, а позволял человеку быть автором своего образования и всей своей жизни, развивал бы “мудрое сердце и любящие глаза”? Такой процесс возможен при условии соблюдении единства невмешательства во внутренний мир человека и влияния на его ценностно-смысловую сферу с учетом развития человеческого сознания [Бел]. Возможно это в том случае, если мы обращаемся к рефлексивной сфере человека и его возможности быть автором своего образования, если растущий человек имеет возможность получать получать “доступ к самому себе” и осваивать адекватный инструментарий для работы с собственной субъективной реальностью (восприятием, эмоциями, переживаниями, мыслями, установками).

На основе знания о сущности и природе гуманитарного образования как образования, связанного с такими феноменами как сознание/самосознание, диалогичность, субъективность, субъектность, авторство, незавершенность, ценности, смыслы (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М. Бубер, В.П. Зинченко, Ю.В. Сенько, В.И. Слободчиков и др.), мы выявили, что главным регулятивом в реализации гуманитарной модели образования является текстуально-диалогический принцип [Бел]. Говоря иначе, принцип гуманитарности, в своем технологическом воплощении, есть принцип текстуально-диалогический. Центральная идея состоит в том, что в качестве предметной области (метапредметности) рассматривается текст, а в качестве метода гуманитарного познания выступает диалог. Именно в условиях текстуально-диалогической деятельности личность учится соотносить смыслы, искать свой смысл, постигать свою человеческую природу, что и соответствует идее гуманитарного образования. Образование, являющееся «единым и одновременным процессом становления культуросообразного существа и творения им новых предметных форм культуры» (В.И. Слободчиков), предстает, с позиции текстуально-диалогического принципа, в единстве двух полюсов - предметности культуры и внутреннего мира личности. Такое единство мы и можем обнаружить в текстуально-диалогических отношениях.

Образование, так или иначе, связано с освоением культуры и с ее порождением. А культура – это инобытие человеческого духа, представленное в знаках. Развитие культуры предстает как диалог (М.М. Бахтин, В.С. Библер, А.М. Лобок и др.). Образовательная деятельность как культуротворчество предполагает моделирование фактов культуры. И в качестве такого факта, какой культурной единицы в гуманитарном образовании выступает текст. Текст есть то «целое», то «смыслопорождающее устройство» (Ю.М. Лотман), которое позволяет познавать субъективную реальность. Текст, по М.М. Бахтину, заключает в себе особые коммуникативные отношения между говорящим и понимающим, когда всякое слово выражает

«одного» в отношении к «другому». Слово здесь в равной степени определяется как тем, чье оно, так и тем, для кого оно. Заметим: в традиционном образовании язык ученика и слово учителя несамоценны. Он выступают лишь средством общения, изучения предмета и не исследуется непосредственно сам по себе, как особая сущность. Здесь признана важность предметных текстов. Но мы утверждаем, что в этом случае они предстают отчужденной, безличной информацией, но не полноценными текстами. Заметим: говоря о гуманитарном образовании, мы не сводим его к изучению предметов, а предполагаем становление человека в культуре. И потому важно его «присутствие» в образовательном процессе, его создание и постижение тех культурных феноменов, на какие он способен, его диалог с собственным «текстом» как продуктом своей деятельности.

Под текстом, в широком смысле, понимается связный знаковый комплекс. Текст как объективированная форма существования субъективного сознания есть «знак, взятый в свете своего контекста» (А.Ф. Лосев). По М.М. Бахтину, гуманитарный текст - это «мысль о мыслях, переживания переживаний, слова о словах, тексты о текстах». Говоря о текстуальности как характеристике гуманитарности, нужно рассматривать текст как субъективное «высказывание» конкретной личности на доступных ей языках (жест, мимика, поступок, слово, поведение, продукт деятельности и т.п.). И в этом случае текстом мы будем называть объективированную (материализованную и доступную восприятию) форму субъективного сознания. «Не-текстом» же является безличная, ничего не говорящая о субъекте информация, вырванная из контекста и не участвующая в диалоге. У текста минимум два субъекта - автор и адресат. Текст имплицитно содержат в себе диалог, и работа с ним, его познание - это познание диалога и формирование диалогичности. «Стенограмма гуманитарного мышления - это всегда стенограмма диалога особого вида: сложное взаимоотношение текста (предмет изучения и обдумывания) и создаваемого обрамляющего контекста (вопрошающего, возражающего и т.п.), в котором реализуется познающая и оценивающая мысль» [Бахт].

В традиционной педагогической теории и практике обращается внимание не на текст как форму субъективного отражения объективной реальности, а на предметную информацию, в которой отсутствует субъективная составляющая. Эта информация чаще всего фрагментарна, она изучается вне контекста целостности субъекта образования. Содержание учебных предметов представлено, в основном, не в виде текста, имеющего автора и адресата, а в виде правил, требований, вопросов и ответов, одинаковых для всех и содержащих готовые общеизвестные ценности.

Образовательная деятельность, основанная на принципе гуманитарности, является работой, представляющей собой диалог с текстом. Или это, по-другому, система текст-диалогической деятельности. Она предполагает целый ряд действий: диалогическое восприятие, интерпретацию, понимание, создание и предъявление. Выстраивание текст-диалогической деятельности происходит в логике отношений между первичными (вопрошающими) текстами и вторичными (ответными). Нужна некая точка отсчета. Здесь диалог запускается диалогом. Учитель/преподаватель является инициатором диалога, он предъявляет «вопрошающий» текст, нуждающийся в «ответном слове».

Осуществление педагогической деятельности в контексте гуманитарной модели образования происходит, таким образом, на основе работы с текстами, в которых отражаются: уровень проявления инициативы в образовании, степень авторства, адресность, отношения между автором и адресатом, язык выражения, структура. Соблюдение текстуально-диалогического принципа в системе управления процессом познания будет означать то, что текст как объективная данность изучается преимущественно с помощью рациональных методов, хорошо известных в дидактике, а смысл текста, его субъективная составляющая могут постигаться только диалогически. Это позволяет четко разграничить рамки возможного и недопустимого в педагогической деятельности учителя.

Диалог рассматривается в теории гуманитарного образования не только как метод познания, но как многомерный феномен.Он является атрибутивной характеристикой многих педагогических теорий и систем. К феномену диалога, как известно, обращались разные исследователи с самых древних времен. Среди них Платон, Гегель, М.М.Бахтин, В.С.Библер, А.А. Бодалев, Е.В. Бондаревская, С.Л.Братченко, М.Бубер, Д. фон Гильдебранд, А.Б.Добрович, М.С.Каган, В.А.Кан-Калик, И.А.Колесникова, А.Ф.Копьев, С.Ю.Курганов, Г.М.Кучинский, А.А.Леонтьев, А.М.Лобок, Б.Ф. Ломов, Ю.М. Лотман, М.К. Мамардашвили, Е.И.Машбиц, Т.К.Мухина, К. Роджерс, П.А. Флоренский, Т.А.Флоренская, С.Л. Франк, Ю. Хабермас, М. Хайдеггер и др. Пожалуй, это самый изученный и одновременно до конца непостижимый феномен. Наиболее основательно проработаны интеллектуально-познавательные аспекты диалога, а также диалог как форма общения и способ познания.

В нашем исследовании мы рассматриваем диалог как главную характеристику гуманитарно-целостного образования и многомерное явление. Диалог выступает как: 1) концептуальная характеристика гуманитарного образования, объяснительный принцип становления человека в культуре, основывающийся на идее о том, что восхождение к новым уровням целостности человека зависит от его диалога с другими системами; 2) метод познания, в основе которого лежит открытое, доверительное, свободное, эмпатическое, вопросно-ответное, конструктивное, осознанное, целостное отношение к субъективным ценностям и смыслам, представленным в объективном тексте; 3) комуникативная и аутокоммуникативная структура, включающая в себя, с одной стороны, личность и ее внешнего собеседника (внешний диалог), с другой стороны - наличное Я и духовное Я (внутренний диалог); 4) содержание образования - факт культуры; 5) реальный феномен педагогической практики (педагогическое действие, учебная ситуация), который позволяет выделить степень диалогичности дидактических условий.

Выстраивание педагогического процесса как процесса далогического предполагает наличие следующих составляющих: позиция вненаходимости - позиция, при которой внутренний мир личности не воспринимается как объект рационального анализирования; внутренняя диалогичность - диалог между «наличным Я» и «духовным Я»; диалогическая интенция - внутренняя активность собеседника в ситуации блокирования и фрустрации диалогичности, дефицита значимых реакций и общения; диалогическая позиция - установки на свободу и ответственность общающихся, на незавершенность и неопределенность субъективной природы собеседника, на внутреннюю диалогичность. Эти позиции, хорошо известные в психотерапии и психоконсультировании, можно рассматривать в качестве некоторых условий педагогического диалога.

Диалог как личностная позиция предполагает: 1) открытость и доверие; 2) «присутствие в настоящем» (состояние реальности, переживание бытия); 3) заинтересованность Другим, единение с ним;

4) дистанцированность, вненаходимость (объективный «надындивидуальный» взгляд); 5) понимание; 6) ценностно-смысловое равенство; 7) вопросно-ответные отношения между целостностями; 8) совместность (экзистенциальная общность, общность переживаний, инкорпорированность в общую ценностно-смысловую сферу); 9) взаимоусиление, взаимодополнение; 10) незавершенность. Все эти составляющие диалога определяют особенности педагогического взаимодействия в контексте гуманитарного образования. Диалог здесь выступает в качестве условия гуманитарного образования, являясь одновременно и его формой, и его содержательной основой.

Проектирование гуманитарной модели образования, с учетом реализации принципа гуманитарности, реализуется на *целевом* уровне - как педагогическая задача формирования диалогического опыта личности в процессе предъявления, восприятия, понимания и создания текста; на *содержательном* - как трансформация повествовательной, безличной информации учебных предметов в учебный гуманитарный текст, который запрашивает субъектность личности, ее опыт смыслопоисковых, диалогических отношений с субъективной реальностью; на *процессуальном* - как последовательность диалогических ситуаций, включающих бытийный и рефлексивный уровни сознания личности.

Именно на такой принцип мы опираемся в нашей работе с будущими педагогами. Гуманитарность, проявленная через текст и диалог, стала основным «камертоном» и «вектором» в нашем взаимодействием со студентами Калмыцкого государственного университета. Выстраивание учебно-воспитательный процесс на разных курсах педагогического факультета происходит в логике текст-диалогической деятельности и в рамках изучениях самых разных дисциплин. Вот некоторые инвариантные характеристики такой деятельности.

«Презентационно-ориентировочный“ - первый этап диалогического педагогического процесса. Цель: формирование у студентов способности воспринимать и предъявлять гуманитарный текст как отражение субъективной реальности. Основные ситуации: 1) *«Самопредъявление преподавателя»* - ситуация активности-инициативы преподавателя, его запроса к студентам как соавторам педагогического процесса; 2) *«Самопредъявление студента»* - ситуация открытого самовыражения студента; 3) «*Взаимные договоренности»* - ситуация установления взаимных договоренностей между преподавателем и студентом; 4) «*Рефлексивная пауза»* - ситуация рефлексии личностью своего участия в педагогической и образовательной деятельности; 5) *«Мое творческое пространство»* - ситуация понимания жизненного контекста образовательной деятельности личности.

Результатами образовательной деятельности на первом этапе технологии диалога являются: интерес студентов к диалогу как способу мыследеятельности и форме отношений; умение открыто и эмпатийно выражать свою точку зрения; воспринимать «чужой текст» как субъективную реальность «другой» индивидуальной культуры; понимать контекст возникновения текста; предъявлять свои знания, умения, творчество и отношение в форме текста.

«Коллективно-творческий» - второй этап диалога. Цель: развитие творческих способностей в условиях диалогической совместной деятельности. Здесь создаются ситуации: 1) *«Размышление вслух»* - ситуация коллективного вербального размышления", выдвижения гипотез, поиска вопросов смыслопоискового характера; 2) *«Проблемная группа»* - ситуация решения учебных и личностных проблем в условиях проигрывания той или иной роли согласно естественного структурирования группы; 3) *«Ситуационная игра»* - ситуация проигрывания жизненных событий с решением определенных учебных задач; 4) *«Коллективный проект»* - ситуация проживания совместной творческой работы.

Результатами второго этапа являются: интерес студентов к творческой коллективной деятельности; умение диалогически взаимодействовать в группе и совместно решать образовательные задачи; владение навыками создания коллективного проекта; формирование нового уровня способности восприятия и понимания «текста».

«Рефлексивно-проектировочный» - это третий этап диалога. Цель данного этапа: овладение индивидуальным способом проектирования системы собственного образования. Диалогические ситуации этого этапа отличаются от предыдущих тем, что они в большей степени направлены на диалог студента с самим собой как саморазвивающейся личностью, как субъектом своей деятельности и как автором собственной гуманитарной культуры. Важную роль на данном этапе обучения в диалоге играют те виды деятельности, те формы работы, которые позволяют личности обращать внимание на функции управления собственным поведением, собственным внутренним миром.

Диалогические ситуации третьего этапа: 1) *«Саморефлексия»* - ситуация подробного анализа предыдущей деятельности; 2) «*Проектирование урока»* - ситуация создания проекта "своего" учебного занятия (урока для самого себя); 3) *«Проведение урока»* - ситуация индивидуального или совместного с преподавателем проведения урока; 4) *«Мой образовательный проект»* - ситуации планирования своей образовательной деятельности (составление плана обучения, портфолио, написание учебника или его раздела и т.д.); 5) «*Творческий отчет»* - ситуация презентации своих достижений в образовании; 6) *«Самооценка»* - ситуация оценивания своего труда и своего отношения к себе.

Результатами деятельности студентов на третьем этапе являются: интерес к собственному образованию как проекту культурного самостроительства; умение провести в процессе своего образования ревизию ценностей и смыслов; способность сделать запрос к образовательной ситуации, преподавателю и другим участниками образовательного процесса; способность провести диалогическую рефлексию своей образовательной деятельности.

Выводы. Мы выявили в ходе работы со студентами (а всего в нашей опытно-экспериментальной работе участвовало более 400 студентов), что, по мере их погружения в контекст текстуально-диалогической деятельности, у них повышается успеваемость, активность и инициативность в плане участия в разнообразных проектах. Особого внимания, в частности, заслуживает проект «Педагогический дебют», который авторы статьи разработали совместно со студентами и который реализуется в университете уже 6 лет.

«Педагогический дебют» - это конкурс, целью которого является осознание студентами социальной значимости своей будущей профессии и обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности, а также проверка готовности студента к профессиональной деятельности; владения основами профессиональной этики и речевой культуры. В рамках этого проекта студенты пишут исследовательские работы, создают «визитные карточки», «дневники», эссе, посвященные профессии педагога. Нам важно не

просто выявление лучших, а организация такого пространства взаимодействия со студентами, в которых возможно развернуть диалог со всеми представленными материалами как текстами. С каждым годом увеличивается число желающих участвовать в данном проекте. Сравнивая студентов в начале нашей работы с ними и на завершающих этапах, мы отметили, что в экспериментальных группах существенно возрастает (по сравнению с контрольными группами) интерес к выбранной профессии и к работе в школе. Мы пришли к выводу, что только по мере формирования интереса к себе как «инструменту педагогической деятельности» у будущих педагогов приходит подлинное понимание своей профессии и возникает неподдельный интерес к ее постижению.

Литература:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1986
2. Белова, С.В. Педагогика Диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования: Монография. – Москва: АПКиППРО. – 2006. – 380 с.
3. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. – М.: Триволо, 2014. – 481 с.
4. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. - СПб. - 1999.
5. Колесникова И.А. Педагогическое вопрошание о человеке будущего. // Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – N 2. – С. 1 – 17
6. Семенова Н.В. Развитие педагогических аспектов идеи “человекосоразмерности” в научных трудах Л.А. Степашко. // Историко-педагогический журнал. – 2013. - № 4.
7. Сенько Ю. В. Гуманитарное основание стандартов высшего образования // Диалог культур и цивилизаций в глобальном мире: VII Международные Лихачевские чтения, 24–25 мая 2012 года. – СПб: Изд-во СПбГУП, 2012. – 631 с.
8. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. - Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – 270 с.

Педагогика

УДК 378:37.012.8:37.062.3(470.47)

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белова Светлана Владимировна
Калмыцкий государственный университет (г. Элиста);
старший преподаватель кафедры уголовного права и процесса Чубанов Иван Иванович
Калмыцкий государственный университет (г. Элиста)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕШЕНИЯ СТУДЕНТАМИ УЧЕБНО-ЛИЧНОСТНЫХ ЗАДАЧ: РАКУРС ГУМАНИТАРНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрено понятие учебно-личностной задача. Раскрыт опыт решения данных задач, выступающий элементом содержания профессионального образования. Представлены результаты исследования проблемы формирования у студентов опыта решения учебно-личностных задач в контексте методологии гуманитарного подхода.

Ключевые слова: профессиональное образование, гуманитарно-антропологический подход, гуманитарный принцип, учебно-личностная задача, опыт решения учебно-личностных задач.

Annotation. The concept of training and personal tasks has been considered in the article. We are talking about the experience of solving problems as a part of the content of professional education. The researching results of problems in formation students ' experience in solving academic and personal problems have been presented in the context of methodology of humanitarian approach.

Keywords: professional education, humanitarian-anthropological approach, humanitarian principle, training and personal task, the experience of solving academic and personal problems.

Введение. Время, в которое мы сегодня живем, и социо-культурная ситуация, в которой находимся, характеризуются по-разному. Но философы, аналитики, социологи, ученые разных областей сходятся в оценке, что человеческое общество переживает сейчас небывалый кризис, являющийся, по сути, кризисом человека, его сознания. Период нового тысячелетия называют: эпохой “хаоса и турбулентности”, когда люди охвачены “штормом конфликта ценностей” [1]. Это, по словам Э. Тоффлера, время глубочайшей перестройки системы глобальной власти. Сегодня, когда опрокинуты фундаментальные системы верований, когда человеку легко потеряться во “всемирной паутине” и отдалиться от собственной природы, необходимы усилия научной мысли в сторону осознания всей глубины и сложности гуманитарных систем. Перед профессиональным образованием стоят принципиально новые задачи, связанные с целостным развитием человека и с его «человекосообразным» бытием в профессии.

Специалистам юридических профессий зачастую приходится быть одновременно и компетентными юристами, и квалифицированными экономистами, и тонкими психологами, и мудрыми воспитателями. Объектом деятельности юриста, как известно, являются межличностные, общественные и международные отношения. Юрист, решая профессиональные задачи, призван собственной личностью утверждать в обществе правовую культуру. Но его профессиональное самосознание проявляется не только через передачу такой культуры и не только посредством профессиональной умелости, связанной со знанием юридических законов, особенностей взаимодействия с клиентами, средств коммуникации, но и со знанием себя как субъекта влияния на другую личность [3; 11]. Быть на уровне современных требований многим выпускникам юридических факультетов довольно сложно по причине неготовности к ним и незнания себя как инструмента собственной профессиональной деятельности. Образование, которое обращается к сущностным, глубинным структурам личности, к ее сознанию, ставит особые задачи. Их решение возможно в рамках реализации гуманитарной модели образования (С.В. Белова, И.В. Бобрышева), учитывающей многообразие и субъективность человеческой реальности.

К сожалению, в практике высшей школы такая модель пока еще не реализуются. Если не говорить об отдельных примерах. Опрос и анализ деятельности педагогов школ Республики Калмыкия и Волгоградской области позволили нам сделать вывод о том, что учебное время, в основном, тратится на изучение

предметного материала основ профессиональной деятельности, на работу с разного рода внеличностной, отчужденной от субъектов образования информацией. Бесспорно, основу современного профобразования составляет овладение компетенциями, связанными с решением «предметных» профессиональных задач. Но в любой профессии, а особенно в той, которая предполагает контакт с людьми, крайне важно понимание того, «кто» решает эти самые задачи. Речь о профессиональном образовании, ориентированном на гуманитарные принципы, на ценностное и целостное бытие личности.

Необходимость инноваций в образовании, связанных с гуманитаризацией, подчеркивается во многих исследованиях (Н.М. Борытко, С.Л. Братченко, И.А. Колесникова, М.В. Кларин, В.В. Сериков, Ю.В. Сенько, В.И. Слободчиков и др.). Гуманитаризация образования не сводится к усилению роли предметов гуманитарного цикла. Она рассматривается как одно из условий реального пути возвращения к истокам педагогической науки и традициям российского образования, основанного на представлениях о доминировании целей развития свободной, гуманной, духовной, творческой личности, способной к самоопределению и самореализации [8]. При всей изученности феномена гуманитарности в педагогике, остаются неразработанными вопросы включения гуманитарного компонента в содержание профессионального образования. Исследования, касающиеся анализа учебников, учебных пособий и программ высшей школы [5; 6], показывают: их содержание носит фактологический характер, в них сделан упор на усвоение студентами уже готовой информации. В образовательном процессе нередко игнорируется личностный потенциал студентов.

Проблема, которой посвящено наше исследование, состоит в обосновании опыта решения будущими юристами учебно-личностных задач в качестве гуманитарного компонента содержания образования и выявлении способов формирования такого опыта в условиях реализации гуманитарной модели образования. Данная модель отражает целевые, содержательные и процессуальные характеристики профессионального образования, в котором студент выступает в качестве субъекта сознания, общения и деятельности. В данной статье раскрываются особенности процесса формирования у будущих юристов опыта решения учебно-личностных задач. Мы пытаемся прояснить некоторые теоретические и практические аспекты исследования проблемы формирования у будущих юристов опыта решения учебно-личностных задач.

Изложение основного материала статьи. Опираясь не методологию гуманитарности, мы исходим из знания о самом познающем субъекте. Они возникают «впервые» в момент осознания личностью себя как эмпирического человека, обладающего своей динамикой сознания (самосознания). Такие знания не просто «узнаются» личностью как некая информация, но, главным образом, «чувствуются», «проживаются» и требуют рефлексии.

Методологической основой нашего исследования выступил гуманитарно-антропологический подход (К.Д. Ушинский, М.К. Мамардашвили, М.М. Бахтин, Б.М. Бим-Бад и др.), согласно которому образование личности строится с учетом многомерности человеческой реальности, на «стыке» внешнего и внутреннего, объектного и субъектного, индивидуального и коллективного. Опыт, связанной с осмыслением себя в качестве субъекта образовательной деятельности, составляет суть такого образования. Мы также опираемся на методологию междисциплинарных исследований (К.В. Анохин, Н.В. Бехтерева, К. Грейвз, Д. Диспенза, Р. Докинз, Д. Хокинз и др.), позволяющих понимать суть работы с «внутренним» человеком и дающих представления об образовании, тесно связанном с эволюцией человеческого сознания. При этом мы понимаем, что «в распоряжении исследователей оказался огромный массив информации о функционировании когнитивной системы человека, несопоставимый по своему объему и достоверности с теми знаниями, которые были накоплены человечеством в течение предшествующих тысячелетий» [7, с. 36].

В основу разработанной нами модели формирования у студентов опыта решения учебно-личностных задач положено знание о гуманитарном принципе образования, который раскрыт в работах Л.И. Воробьевой, М.А. Гусаковского, Э.Н. Гусинского, В.П. Зинченко, Е.И. Исаева, И.А. Колесниковой, В.В. Серикова, В.И. Слободчикова и др. Принцип гуманитарности предполагает: полифоничность и нелинейность познания; учет субъективной составляющей; внимание к знаковым системам, в которых проявляет себя человек; субъектность; диалогичность; осознанность знаний.

В качестве методов исследования нами использовались: анализ результатов исследований о развитии сознания/самосознания; анализ эмпирических данных о развитии рефлексивной сферы студентов; измерение уровней сформированности опыта решения учебно-личностных задач; теоретическое моделирование процесса формирования у студентов опыта решения учебно-личностных задач. Нами разработаны и апробированы авторские методики, которые носили диагностический и обучающий характер. Среди них, например, «Дневник будущего юриста», позволяющий отслеживать у студентов динамику процесса формирования опыта решения учебно-личностных задач.

Анализ исследований о содержании профессионального образования (А.Г. Бермус, Г.К. Селевко, О.М. Мутовкина, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.) показал, что основной его структурной единицей сегодня признана компетентность. Она рассматривается не как набор «зунов» и личностных качеств, а как способность использовать их в той или иной конкретной ситуации. Опираясь на идеи гуманитарности образования, мы в нашем исследовании выделили “гуманитарную” компетентность – способность решать задачи, касающиеся управления личности своим вниманием и мышлением, отношениями и переживаниями в контексте создания культурного продукта. Гуманитарная составляющая содержания образования должна включать «всё то, что ведет к пониманию и объяснению деятельности по созданию культурных ценностей» [8; с. 2].

Проведенное нами обследование студентов разных факультетов Калмыцкого государственного университета (обследовано 342 человека) показало: подавляющее большинство из них не владеют такой гуманитарной компетентностью. Они понимают свое профессиональное образование как накопление «отчужденных» профессиональных знаний, умений и навыков. Ориентированы на внешний локус контроля. У многих довольно невысокий уровень рефлексии, касающейся их отношения к обучению, к способам своей образовательной деятельности. Многие «не видят со стороны» себя на учебном занятии и не осознают свою субъектную позицию. Наблюдается отсутствие четких ценностных ориентиров в профессии и размытость жизненных целей. Большинству недостает опыта, связанного с пониманием самих себя, отношением к себе, осознанием перспектив своего развития.

Речь об опыте решения учебно-личностных задач. Его мы рассматриваем в контексте педагогической антропологии и идей гуманитарности. Опираясь на знания об учебной задаче, раскрытой в структуре учебной

деятельности (А.Г. Балл, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др), на принцип гуманитарности в образовании, который требует понимания феноменов «наблюдающего Я» [4], «осознанного присутствия» [13; 14; 15], на знания о личности в образовании [9; 10], мы уточнили понятие учебно-личностных задач. Это задачи, которые отражают проблемную ситуацию личностного развития студента в контексте его профессиональной подготовки как субъекта образовательного процесса. Они запрашивают его способности управлять этим процессом. Формирование такого опыта возможно в условиях текстуально-диалогической деятельности [2]. Здесь в центре внимания оказывается гуманитарный текст, которым мы называем сообщение, отражающее содержание коммуникации и выражающее в знаке смысл отношений между "автором" и "адресатом". Это может быть акт мышления и действия, продукт деятельности, которые требуют диалога.

Опыт решения учебно-личностных задач, так или иначе, связан с опытом осознавания личностью своего отношения к трем сферам, которыми представлена учебная ситуация: сознание, общение, деятельность. Необходимость самоосознавания и выступает как непроявленная личностная задача в контексте такой ситуации. Нами выделены группы (типы) задач: первая – опыт решения проблемы "осознанного присутствия"; вторая – опыт решения проблемы осознанного диалогического контакта; третья – опыт решения проблемы осознанного авторства в творческой деятельности. Заметим, что термин осознанного присутствия введен в науку не так давно. Представители, так называемой, позитивной психологии пытаются обращать на него особо пристальное внимание. Данный феномен в современной психологии трактуется: как временное состояние, возникновение которого можно стимулировать в лабораторных условиях с помощью "коротких интервенций" [13]; как безоценочное восприятие всего того, что происходит с человеком в данный момент [14]. Осознанное присутствие, таким образом, представляет собой способность, связанную с саморегуляцией сознательной деятельности, с концентрацией внимания на внутренних и внешних стимулах, с интроспекцией по отношению к собственным переживаниям и мыслям.

Измерять исследуемый процесс позволяют критерии, которые мы выявили в нашем исследовании. Среди них: мотивационно-гуманитарный - потребность в решении проблемы «осознанного присутствия» в учебной ситуации, что означает видеть значимость своего образования и понимать смысл своего профессионального образования, интерес к диалогу и к активной творческой позиции в образовательной деятельности; 2) когнитивно-гуманитарный – знание о проблемах своего отношения к изучению правоведческих дисциплин, о возможностях личностной включенности в учебную ситуацию, о своих способах ведения диалога и создания творческого продукта; 3) коммуникативно-гуманитарный – умение находиться в состоянии «осознанного присутствия» на занятии, выстраивать диалогические коммуникативные отношения с участниками образовательной ситуации; 4) деятельностно-гуманитарный – постановка и решение задач осознанной творческой деятельности.

Опыт решения учебно-личностных задач, обобщенно предстающий как опыт «присутствия», «контакта» и «субъектного действия», проявляется на уровнях: низком – «отсутствие (отчужденность)», среднем – фрагментарное включение, высоком – осознанное присутствие. Знание о критериях и уровнях формирования у студентов опыта решения учебно-личностных задач позволили нам разработать модель процесса формирования такого опыта.

Модель исследуемого нами процесса включает описание системы специально организованных диалогических ситуаций на разных этапах работы со студентами: мотивационно-ориентировочном - пробуждение интереса студентов к опыту «считывания» себя и собственных личностных проблем в контексте учебной ситуации, ориентировка в учебно-личностной проблематике (ситуация «Диалог о присутствии»); обучающе-исследовательском – формирование опыта самопознания, самоисследования, изучение собственных возможностей вступать в диалог с собой и другими (ситуация «Диалог о контакте»); деятельностно-творческом – происходит развитие опыта творческой деятельности и осознание позиции автора творческого продукта (ситуация «Диалог о действии»). Ситуации, которые создавались на том или ином этапе, выстраиваются вокруг вопросов, возникающих в логике проблем личностного развития студентов. Вопросы ставят студентов в рефлексивную позицию по отношению к себе как к субъектам образовательной ситуации, носителям ценностей будущей профессии, собеседникам коммуникации с другими, субъектам деятельности.

Одной из действенных форм, способствующей формированию у будущих юристов опыта решения учебно-личностных задач, является "Дневник студента", в котором студенты анализируют свое отношение к предмету, к собственному поведению на том или ином занятии, свое восприятие образовательного процесса. Такой дневник предстает, в некотором роде, пространством, где может разворачиваться диалог между разными «я» студента, где любая запись предстает как «текст», у которого есть «автор» и «адресат». Это и позволяет развернуть рефлексивный анализ, который обеспечивает накопление опыта решения учебно-личностных задач.

Выводы. Сравнивая данные исходного и итогового обследования студентов, мы выявили положительную динамику их профессионально-личностных качеств. Наблюдалось: увеличение процента студентов с "включенностью" в учебную ситуацию с 24 % до 89% (по результатам наблюдений и проективных тестов); рост количества студентов, проявляющих интерес к изучаемым предметам и к профессии (по результатам наблюдений и анализа продуктов деятельности). Среди выпускников университета снизилась тревожность в отношении самопредъявления и публичных выступлений (по результатам наблюдений, бесед и интервью).

В процессе работы со студентами мы заметили четкую зависимость повышения их интереса к своей профессии и результатов обучения от роста собственного интереса к самим себе. Мы пришли к выводу, что в контексте гуманитарной модели образования, где результатом такого образования является развитие самосознания личности, не может быть «чисто» учебных задач. Они неразрывно связаны с личностной проблематикой студента, с его возможностями осознавать себя как субъекта своей образовательной деятельности и жизни в целом.

Реализация модели, разработанной нами и направленной на формирование у будущих юристов опыта решения учебно-личностных задач, требовала, как показала наша практика, соблюдения принципов: личностной свободы; актуализации рефлексивной деятельности; обращения к личному и жизненному опыту студентов; диалогического взаимодействия всех субъектов образовательной ситуации.

Перспективы нашего дальнейших исследований связаны с целым рядом проблем, среди которых:

изучение опыта решения студентами учебно-личностных задач в процессе освоения разных дисциплин; разработка образовательных программ для студентов разных факультетов с включением данного опыта в содержание этих программ.

Литература:

1. Бек Д., Кован К. Спиральная динамика: Управляя ценностями, лидерством и изменениями. - BestBusinessBooks, 2010. – 419 с.
2. Белова, С.В. Педагогика Диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования: Монография / С.В. Белова. – Москва: АПКиППРО. – 2006. – 380 с.
3. Березкина Т.Е., Петров А.А. Организационно-управленческая деятельность юриста. – М.: 2014.
4. Дейкман Артур Д. Наблюдающее Я / Пер с англ. Ю. Артемова, Ю. Аранов. – М.: Эннеагон Пресс, 2007. – 252 с.
5. Журавлева О.Н. Методология обновления содержания современного школьного учебника на основе принципа гуманитарности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2008 - № 71. С. 261 – 268.
6. Загвязинский В.И. Дидактика высшей школы: текст лекций / В.И. Загвязинский; Гос. комитет СССР по народ- ному образованию. – Челябинск: ЧПИ, 1990. – 96 с.
7. Меркулов И.П. Когнитивная модель сознания // Эволюция. Мышление. Сознание. М., 2004.
8. Савенкова Л.Г. Гуманитаризация современного образования в условиях социокультурного пространства региона // Педагогика искусства. - № 4. – 2013. С. 1 – 20.
9. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. — 272 с.
10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учебное пособие - 2-е изд., испр. и доп. - Москва: Изд-во ПСТГУ, 2014. - 359 с.
11. Храмцов Е. Б. Психолого-педагогические проблемы подготовки студентов — будущих юристов / Е. Б. Храмцов // Вестник СамГУ. — 2010. — № 75. — С. 197–201.
12. Daniel Dennett's «Consciousness Explained». Symposium - In: «Inquiry», vol. 36,1993, No 1/2.
13. Crum A.J., Langer E.J. Mind-set matters: Exercise and the placebo effect // Psychological Science. 2007. vol. 18. P. 165-171.
14. Kabat-Zinn J. Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future // Clinical Psychology: Science and Practice. 2003. vol. 10. P. 144-156.
15. Jankowski T., Holas P. Metacognitive model of mindfulness // Consciousness and Cognition. – 2014. – Vol. 28. – pp. 64-80.

Педагогика

УДК:378:016:802.0

кандидат филологических наук Белорукова Мария Валерьевна
Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук, доцент Золотова Марина Вианоровна
Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ЮРИДИЧЕСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности изучения юридического английского языка в неязыковом вузе. Определяются цель и задачи его изучения, на материале опроса студентов-первокурсников юридического факультета выявляются основные трудности, возникающие у студентов юридических специальностей при освоении дисциплины, анализируются причины возникновения этих трудностей. Даются рекомендации по стартовому уровню языка для изучения юридического английского. Преподавателям юридического английского предлагаются идеи, как облегчить студентам изучение предмета.

Ключевые слова: юридический английский язык, английский язык, неязыковой вуз, профессиональный английский, трудности при изучении иностранного языка.

Annotation. The article centers around some aspects of learning Law English at a non-linguistic university. Learning aim and objectives are defined, followed by first-year law students' survey results, which highlight common difficulties law students face while mastering the subject. Background to those difficulties is analyzed. The optimal starting level of students' English is determined. University Law English teachers get some hints on making their subject easier to digest.

Keywords: learning English, English for Lawyers, English at university, English for specific purposes, ESP.

Введение. Современный юрист, работающий с иностранными документами и контрагентами, должен владеть не только разговорным английским языком, но и английским юридическим, чтобы оставаться конкурентоспособным. При подготовке специалистов формирование навыков интерпретации англоязычной правовой информации должно рассматриваться в качестве одной из первоочередных задач.

Тем не менее, часто уровень владения иностранным языком у юристов не соответствует современным требованиям. Так, студенты, прошедшие курс обучения иностранному языку, не могут построить даже самую простую беседу по-английски, не могут аргументировать свою позицию, найти нужную информацию в тексте [1].

Согласно рабочей программе дисциплины «Английский язык в сфере юриспруденции», изучаемой на первом курсе юридического факультета ННГУ, целью дисциплины является совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, требуемой для осуществления профессионально-деловой деятельности. Предполагается, что выпускнику специальности предстоит решать задачи межличностного и межкультурного взаимодействия в стандартных ситуациях общения (ОК-5). Достижение цели обусловлено решением ряда задач, в числе которых поддержание и совершенствование ранее приобретенных навыков иноязычного общения, расширение словарного запаса, необходимого для стандартных ситуаций

профессионального общения.

Студенты юридических специальностей ННГУ испытывают существенные трудности при решении описанных в программе задач. Это ощущается преподавателем дисциплины при проведении практических занятий и подтверждается в личных беседах со студентами. Целью данного исследования является выявление особенностей изучения юридического английского языка, которые вызывают проблемы у студентов юридических специальностей, и некоторые рекомендации для устранения этих проблем.

Примечательно, что идея исследования возникла благодаря первокурснице специальности «судебная экспертиза», для семинара по русскому языку написавшей эссе о том, почему ей трудно дается юридический английский. В работе студентка опиралась на собственный опыт изучения дисциплины и указывала на недостаточный уровень владения языком при поступлении в вуз. Но также упоминалось, что все ее однокурсники сталкиваются с похожими проблемами, не представляя, чем можно себе помочь, а обратиться к преподавателю за советом либо не догадываются, либо стесняются.

Изложение основного материала статьи. Для достижения цели был проведен письменный анонимный опрос 20 студентов-первокурсников юридического факультета ННГУ им. Н.А. Лобачевского из разных групп, с разных специальностей и направлений, с различными показателями успеваемости по дисциплине.

В ходе опроса студентам предлагалось ответить, является ли предмет «английский язык в сфере юриспруденции» сложным для них, и дать развернутый ответ на вопрос, что делает изучение предмета трудным для него / нее. В комментариях к ответу на второй вопрос в свободной форме предлагалось также сформулировать предложения, как улучшить ситуацию. Все респонденты признали данную учебную дисциплину сложной, в ответах на второй вопрос можно выявить следующие общие тенденции.

100% респондентов отметили недостаточный / нулевой уровень знаний общего английского языка, полученный в школе, что вызвано традиционным отсутствием необходимости изучения иностранного языка у выбравших карьеру юриста. Как следствие, указывались слабое знание грамматики, полное отсутствие представлений о временной системе глагола, неспособность разговаривать на языке даже на простые бытовые темы, незнание элементарной лексики из курса начальной школы. В комментариях звучали буквально просьбы о помощи, такие как «Я не умею даже читать по-английски и не знаю элементарных слов. Сначала научите меня бытовому английскому, потом давайте тексты на юридическую тематику», «В нашей школе то и дело менялись учителя английского, занятий или не было, или мы на них делали переводы через телефон. Как мне после этого справиться с нашей программой?».

85% респондентов указали на избыточное количество сложной лексики в учебном материале. Из комментариев следовало, что специфическая юридическая терминология сама по себе сложна для запоминания, а представленная в большом количестве – вызывает особенные трудности, память студентов не справляется с поставленной задачей. Звучали предложения и жалобы: «Наши тексты должны быть написаны более простыми словами, с минимальным количеством юридических терминов», «термины мешают пониманию текста», «Юридический английский сам по себе сложный, но обилие терминов делает его еще более сложным и непонятным». Также указывалось, что ряд английских терминов не имеет точного аналога в русской терминологии и это запутывает студентов при самостоятельном чтении текста.

60% опрошенных назвали количество часов по исследуемой дисциплине (2 часа в неделю) недостаточным для освоения такого объема языковой информации. Звучали просьбы увеличить количество часов до двух пар в неделю, иначе «за шесть дней перерыва мы забываем все выученное», «иностранный язык нельзя выучить за одно занятие в неделю». С другой стороны, высказывались противоположные мнения, что при наличии значительного количества других профессионально ориентированных учебных дисциплин не удается уделить достаточно времени юридическому английскому при самоподготовке: «у нас столько учебных предметов, что непонятно, где найти время на английский даже раз в неделю».

30% респондентов сочли учебные тексты слишком сложными для понимания. Как пояснялось, проблема заключается в тематике текстов, особенно касающихся англоязычной правовой системы, а не общих вопросов права. Информация об особенностях правовой системы в странах изучаемого языка была сочтена лишней, ненужной, усложняющей и без того сложный предмет. Высказывались предложения «Нужно убрать из программы всю информацию о правовой системе Великобритании, нам это не нужно», «В России нет прецедентного права, почему мы должны читать о нем?», «Зачем мы читаем о британской конституции? У нас она другая», «Нужно оставить лишь те тексты, где говорится об общих вопросах права и знакомых нам вещах».

25% респондентов признали особенно трудными для понимания многозначные слова, известные из курса школы в одном значении, и получившие в юридической терминологии новое значение, или несколько. Студенты жаловались, что такие слова «сбивают с толку, когда пытаешься понять сложный текст», «и так-то сложно понять, о чем речь, а еще сиди и думай, это глагол или существительное». В комментариях приводились house «дом» – house «палата законодательного органа», head «голова как часть тела» – head «глава», также случаи образования других частей речи без изменения формы слов, например, an Act (of Parliament) (n) – to act (v), head (n) «глава» – to head (v) «возглавлять», house (n) «палата законодательного органа» – to house «вмещать».

У 10% опрошенных трудности также вызывают особенности чтения английских слов, несоответствие написания слова и его произнесения, а также особенности английской орфографии: «Мало того, что тексты сложные, еще и непонятно, как слова читаются», «слова читаются как угодно, правила чтения не работают».

Как следует из приведенных выше результатов опроса, изучение юридического английского языка студентами первого курса юридического факультета ННГУ является довольно сложным процессом. Трудности, с которыми регулярно сталкиваются обучающиеся, были установлены и систематизированы с учетом сведений, полученных из изученных публикаций. Ниже приводятся основные причины, вызывающие проблемы в изучении дисциплины «английский язык в сфере юриспруденции» у студентов неязыковых специальностей:

во-первых, недостаточно высокий стартовый уровень общего английского языка (*general English*) при поступлении в вуз,

во-вторых, недостаточные знания на родном языке о правовой системе в целом,

в-третьих, различие между российской правовой системой и правовой системой, характерной для государств изучаемого языка,

в-четвертых, различия в русской и англоязычной юридической терминологии.

Наиболее серьезную проблему представляет низкий уровень английского языка у студентов-первокурсников. Для того, чтобы начать изучать юридический английский язык, студенту необходимо владеть английским языком на уровне *Intermediate (B1* согласно общеевропейской компетенции владения иностранным языком*)* [2]. *Intermediate* подразумевает средний уровень владения английским языком, что позволяет свободно понимать речь носителей языка в среднем темпе, свободно вести диалог на многие бытовые, и в том числе профессиональные темы. Следует отметить, что B1 является минимальным уровнем для зачисления на подготовительные курсы многих зарубежных университетов и является недостаточным для получения профессиональных знаний на иностранном языке. Если проводить аналогию с обучением на юридических специальностях, то студент с уровнем ниже B2 не готов к получению знаний на английском языке о не знакомых ему юридических системах Великобритании или США.

Уровень *Intermediate* дает возможность сдать ЕГЭ по иностранному языку на достаточно высокий балл для поступления в российские ВУЗы на специальности, где требуется знание иностранного языка. Но, как правило, абитуриентам не нужно сдавать ЕГЭ по английскому языку для зачисления на юридические специальности.

В неязыковых ВУЗах изучать юридический английский язык приходится студентам, не достигшим уровня B1 [3, с. 338], следовательно, их знание языка соответствует уровню A2 (пороговый) или даже A1 (начальный). В ННГУ уровень владения английским языком у первокурсников устанавливается путем проведения «входного тестирования» (placement test), проводимого в начале учебного года. В подавляющем большинстве студенты не показывают результат выше уровня A2. Таким образом, отсутствуют условия для решения поставленной в учебной программе задачи – поддержание и совершенствование ранее приобретенных навыков иноязычного общения, которых у студентов просто нет.

Для студентов с нулевым, начальным и пороговым уровнем английского в ННГУ предусмотрены вечерние курсы базового и разговорного английского, призванные компенсировать разрыв между знаниями первокурсников и учебной программой. Многие студенты отказываются посещать эти курсы, объясняя это отсутствием средств или свободного времени. Также они считают, что их обязаны всему научить в рамках учебной дисциплины «английский язык в сфере юриспруденции», за одно занятие в неделю. В комментариях можно прочитать: «Мы не готовились к ЕГЭ по английскому, зная, что на юрфаке он не нужен. Почему с нас сейчас требуют знание языка? Мы юристы, а не лингвисты!».

Не способствует облегчению освоения дисциплины малое количество часов на юридический английский в учебном плане – два академических часа в неделю для бакалавров. Из-за отсутствия регулярных аудиторных занятий пройденный материал быстро забывается, поэтому гарантией успешного усвоения материала могло бы стать умение студентов правильно организовать самостоятельную работу. К сожалению, большинство вчерашних школьников не могут планировать личное время, и их самоподготовка по дисциплине малоэффективна.

Традиционно самостоятельная работа является неотъемлемым элементом обучения в вузе и подразумевает формирование у студента необходимого объема и уровня знаний, навыков и умений на каждом этапе его движения от незнания к знанию, а также выработку психологической установки на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний [4, с. 31].

Принято считать, что выпускник средней школы имеет уже сформированные навыки и умения самостоятельной работы. Однако, как показывает практика, этого, как правило, не происходит. Попадая в новые условия обучения после школы, многие студенты не сразу адаптируются к ним, теряются в выборе приемов самостоятельной работы. Т.Н. Яркина приводит следующие данные: до 70% студентов 1-го курса не используют прием систематизации материала для его лучшего понимания; 45% студентов признают, что не умеют правильно организовать самостоятельную работу; 66% - вообще не умеют распределить свое время; 85% - не думают, что его можно распределять. При некотором умении самостоятельно работать студенты отмечают, что медленно воспринимают материал на слух, а также при чтении и конспектировании учебных текстов. Прием, осмысление, переработка, интерпретация и фиксирование необходимой учебной информации вызывает у них затруднение [5]. Несформированность психологической готовности к самостоятельной работе отражается на учебной мотивации и общем интересе студентов к учебе, а их учебная деятельность на аудиторных занятиях, не подкрепленная самостоятельной работой, становится малорезультативной.

Следует отметить, что сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний [6, с. 341]. Поэтому представляется целесообразным начать изучение юридического английского после получения студентами достаточно твердых знаний в области российского права из курсов правовых дисциплин на русском языке [2]. Как отмечали опрошенные студенты в комментариях к ответам, «это необходимо для получения представления о праве в целом, безотносительно Великобритании или России». Полученные знания в правовой сфере позволят студентам уделить больше внимания форме изучаемого материала (грамматические трудности, иноязычная терминология), а не содержанию (усвоение новой информации о структуре правовой системы).

Следующий немаловажный аспект в изучении дисциплины – существенное отличие российской правовой системы от системы англоговорящих стран. Это является серьезным препятствием в изучении юридического английского языка иностранными гражданами в целом и российскими студентами в частности.

В Великобритании и США действует общее (прецедентное) право, судьи правомочны не только толковать закон, но и создавать его в тех областях, что не регламентируются конституцией. Подобное абсолютно невозможно в российской правовой системе. Конституция Великобритании хоть и существует формально, но является неписанной, что так же непривычно российскому юристу. Одновременно с изучением лексики и грамматики студентам приходится получать знания об устройстве англоязычной правовой системы, то есть изучать правовые аспекты на иностранном языке. При недостаточно высоком стартовом уровне языка это существенно усложняет стоящую перед студентом задачу.

Английская юридическая терминология также существенно отличается от русской [2] и представляет сложность даже для носителей языка, не говоря уже об иностранцах. Изучая терминологию, русскоязычные студенты встречают ряд слов, которые на первый взгляд обозначают одно и то же, но обладают различными оттенками лексического значения. К примеру, слова *lawyer, attorney, barrister, solicitor* могут быть переведены как *адвокат,* но *lawyer* – общее название человека, который оказывает юридические услуги

разного рода, но при всем при этом он не выступает в суде; *attorney* – преимущественно американский термин, обозначающий специалиста, который не только дает консультации по правовым вопросам, но и может выступает в суде; *barrister* – преимущественно британский термин для высококвалифицированного адвоката, который имеет право выступать в самом высшем суде, как со стороны защиты, так и со стороны обвинения; *solicitor*- так же преимущественно британский термин, обозначающий адвоката, ведущего финансовые и юридические дела, но такого рода адвокаты редко выступают в судах, а если и выступают, то только в низших инстанциях. Усвоение различий в специфической английской терминологии необходимо для более точного понимания информации на юридическую тематику.

Выводы. Описанные трудности при изучении юридического английского языка в неязыковом вузе могут существенно снижать интерес студентов к предмету и замедлять их прогресс, вплоть до полного нежелания осваивать дисциплину. Преподавателю следует заранее информировать студентов о возможных проблемах и указывать, на что стоит обратить внимание помимо непосредственной работы над лексическим и грамматическим материалом. Это поможет избежать паники у первокурсников при изучении достаточно сложного материала в условиях недостаточности учебных часов.

Другая важная задача преподавателя – помочь студентам в организации их самостоятельной работы, поскольку у первокурсников недостаточно сформирован этот навык.

Помимо инструктажа по самостоятельной работе над конкретным материалом, преподавателю следует обращать внимание студентов на то, что освоение дисциплины «английский язык в сфере юриспруденции» требует регулярной (ежедневной) работы, постоянного повторения изученного и большого объема времени. Лишь при соблюдении указанных условий будет происходить, с одной стороны, осмысление учебного материала, а с другой – запоминание и накопление эффекта воздействия.

Автор надеется, что приведенные наблюдения и рекомендации будут полезны преподавателям юридического английского в неязыковых вузах, помогут им дать студентам более полное представление об особенностях освоения дисциплины и, как следствие, будут способствовать формированию необходимых профессиональных компетенций де-факто, а не де-юре.

Литература:

1. Азизова С.М. Особенности профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов юридического профиля // Педагогический журнал. 2016. № 4. С. 251-260.

2. Дерюгина И.В. Особенности изучения юридического английского языка // Вестник Университета им. О.Е. Кутафина. 2017. № 11. С. 52-55.

3. Котова А.В., Сердюк В.Н., Беляева О.Ю. Обучение студентов неязыковых факультетов лексике на занятиях по английскому языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2015. № 4 (18). С. 337-343.

4. Артамонова Л.А, Архипова М.В., Ганюшкина Е.В. и др. Инновации в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов // Вестник Нижегородского университета им. Н.А. Лобачевского. 2012. №2 (1). С. 28-33.

5. Яркина Т.Н. Педагогика среднего професионального образования: курс лекций. Лекция 12 // Томский государственный педагогический университет, 2013. Режим доступа http://koi.tspu.ru/koi_books/Yarkina1/

6. Еремеева Г.Р., Баранова А.Р., Мефодьева М.А. Профессионально ориентирование обучение английскому языку студентов неязыковых специальностей // Казанский педагогический журнал. 2016. Т. 2. № 2. С. 339-342.

Педагогика

УДК378

кандидат педагогических наук, доцент Березина Татьяна Анатольевна
Институт детства Российский государственный педагогический
университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Сомкова Ольга Николаевна
Институт детства Российский государственный педагогический
университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы подготовки педагогов дошкольного образования в условиях нового типа взаимодействия дошкольного учреждения и семьи. На основе эмпирического исследования представлены основные проблемы взаимодействия педагогов дошкольных учреждений с родителями.

Анализ этих проблем свидетельствует о необходимости повышения профессиональной компетентности будущих педагогов при сотрудничестве с семьей. В статье раскрывают подходы к совершенствованию процесса подготовки педагога к партнерскому взаимодействию с семьями дошкольников в условиях вузовского образования.

Ключевые слова: субъекты дошкольного образования, взаимодействия дошкольного учреждения и семьи, проблемы профессиональной компетентности будущих педагогов при взаимодействии с родителями, подготовки педагога к взаимодействию с семьей в условиях вузовского образования.

Annotation. The article deals with the problems of training teachers of preschool education in a new type of interaction between preschool and family. On the basis of empirical research the main problems of interaction of teachers preschool institutions with parents are presented. Based on the analysis of these problems, the authors show the need to improve the professional competence of future teachers in cooperation with the family. The article reveals the step-by-step process of preparation of preschool education teacher for partnership interaction with the family in the conditions of higher education.

Keywords: Subjects of preschool education, interaction of preschool institutions and families, problems of professional competence of future teachers in interaction with parents, the process of teacher training to interact with the family in terms of higher education.

Введение. В условиях модернизации современного общества существенно возрастает образовательная и социальная значимость семьи как института, обеспечивающего воспитание подрастающего поколения российских граждан. В законе РФ «Об образовании» в Конституции РФ, Семейном кодексе РФ показана особая роль семьи в жизни современного российского общества. Проблема поддержки семьи, включение педагогов и общественности в сопровождение семьи и родителей в воспитании и развитии детей становится актуальной для нашего общества.

В «Профессиональном стандарте педагога» (2013) делается акцент на умение педагога эффективно взаимодействовать с семьями воспитанников, поддерживать конструктивные воспитательные и образовательные усилия родителей, привлекать семью к решению вопросов развития ребенка. Эти же идеи поддерживаются стандартом дошкольного образования, где семья рассматривается как субъект образовательного процесса, ставится задача привлечения родителей к участию в образовательном процессе дошкольного учреждения.

Однако, анализ педагогической практики, исследований О.Л. Зверевой, В. П. Дубровой, Т.В. Кротовой, А.В Смирновой показывают, что современные педагоги дошкольного образования не всегда готовы оказывать поддержку семье, испытывают ряд трудностей в общении с родителями, часто отстраняются от взаимодействия с ними. Поэтому сегодня перед системой вузовского образования встает задача разработки нового подхода к подготовке будущего педагога, способного воспринимать родителей как субъектов образовательного процесса, сопровождать их в разные периоды дошкольного детства. Для понимания того, какими должны быть эти изменения важно рассмотреть как изменилась современная семья, какие трудности испытывают педагоги во взаимодействии с родителями дошкольников.

Цели и задачи статьи:

- Раскрыть значение и сущность нового типа взаимодействия педагога с родителями как одного из важных условий современного дошкольного образования.
- На основе результатов исследования проанализировать готовность педагогов дошкольного образования к сотрудничеству с семьями воспитанников.
- Определить подходы к совершенствованию процесса подготовки педагога к взаимодействию с семьей, представить поэтапный процесс подготовки педагога в условиях вузовского образования к партнерскому взаимодействию с родителями воспитанников.

Изложение основного материала статьи. Семья для ребенка дошкольного возраста является определяющей сферой жизнедеятельности, в которой происходит его первичная социализация, закладываются основные свойства личности. В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что именно в семье, закладывается «образ я ребенка», опыт его общения и взаимодействия с окружающими людьми, приобретенный дошкольником в семье, в значительной степени определяет характер его взаимоотношений с другими людьми в последующей жизни. (Ю.П. Азаров, М.И. Лисина, Т.А. Репина).

Вместе с тем, современная семья испытывает целый ряд социальных и психологических проблем, которые влияют на все стороны семейного воспитания. В исследованиях отмечается, что современные родители, стремясь к материальному благополучию, больше внимания уделяют своему профессиональному росту, карьере, собственным хобби и увлечениям, чем проблемам собственного ребенка, его воспитанию и развитию. (Богачева, Н. В. А.В. Мудрик, Смирнова А.Г. Харчев А.Г.). Основную ответственность за воспитание и развитие ребенка они перекладывают на педагогов образовательных учреждений, иногда - учреждения дополнительного образования.

Современная ситуация в нашей стране такова, что ближе всего к дошкольнику, к проблемам его воспитания в семье стоят педагоги учреждений, которые заинтересованы в создании благоприятных условий для развития каждого ребенка, в преодолении ошибок семейного воспитания, в повышении степени участия родителей в воспитании своих детей. Поэтому проблема взаимодействия с родителями становится не только функциональной обязанностью педагога дошкольного образования, но и отвечает его индивидуальным профессиональным интересам.

В педагогических исследованиях определены причины проблем во взаимодействии детского сада и семьи. В исследованиях Т.А. Данилиной, З.И. Тепловой указывается на отсутствие мотивации к сотрудничеству со стороны педагогов и родителей. Каждая сторона взаимодействия ориентирована на выполнение собственных функций в процессе развития ребенка. Причинами немотивированности общения становится и низкий социальный статус профессии воспитателя, и различие ценностных ориентаций и взаимных ожиданий от взаимодействия, и недооценка педагогами роли родителей в воспитании детей (О.Л. Зверева, Н.П. Корниенко, Е.К. Эльяшевич).

По результатам исследований В.П. Дубровой взаимодействие характеризуется стихийностью и бессистемностью, так как педагоги испытывают трудности в планировании взаимодействия с родителями, в организации самого процесса коммуникации, во владении современными формами взаимодействия.

В педагогике взаимодействие является базовой категорией, в основе которой лежит совместная деятельность участников образовательного процесса (Кан-Калик, Г.М. К Б. Котова, В. А. Петровский). Внутренней личностной основой взаимодействия и его результатом являются определенные взаимоотношения. Если взаимодействие осуществляется в условиях открытости обоих сторон, оно служит проявлению истинных отношений (В.Н. Мясищев). В рамках общения педагогов детского сада и семьи, такое взаимодействие должно характеризоваться постоянным взаимным обменом информацией, опытом, общим планирование педагогического общения с ребенком с целью его дальнейшего развития. Это требует перехода к новому типу взаимодействия – сотрудничеству и партнерству.

Сотрудничество характеризует более высокий уровень совместных действий, когда участие в общем деле основано на осознании общих целей, доверительном отношении, общении с равных позиций, где ни одна из сторон не обладает привилегией оценивать, контролировать, указывать, и стремлении к взаимопониманию. Партнерские отношения предполагают принятие педагогами родителей в качестве активных субъектов процесса взаимодействия, понимания их личностной самоценности для ребенка, принятия их потенциальных воспитательных возможностей.

Построение результативного партнерства педагога и родителей воспитанников требует от воспитателей высокого уровня профессиональной компетентности и развитых коммуникативных умений.

В процессе вузовской подготовки педагога дошкольного образования содержание готовности определяет Федеральный Государственный стандарт высшего педагогического образования. Реализация требований

Стандарта предполагает становление компетенций, которыми овладевает студент в процессе обучения. Теория компетентностного подхода в образовании рассматривалась в исследованиях А.В.Хуторского, Э.Ф.Зеера, Е.В.Бондаревской, С.Е.Шишова, А.А.Майера. С позиций компетентностного подхода уровень образованности педагогов определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний и умений с ориентацией на ценности (личные, профессиональные. социальные).

Готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса - одна из профессиональных компетенций, которая определена в ФГОС высшего педагогического образования. Она включает: знания об особенностях общения как процесса установления взаимодействия с людьми (межличностное общение) и взаимодействия в группе (межгрупповое взаимодействие). Во взаимодействии с родителями воспитанников это знания о воспитательном потенциале и особенностях современной семьи, о типах семей, специфике взаимодействия общественного и семейного воспитания, методах изучения и взаимодействия педагога с семьей, о способах и средствах общения с родителями.

Вторым компонентом компетентности выступает умение выбирать средства адекватные реализуемым видам взаимодействия с участниками образовательного процесса (коммуникация, интеракция, социальная перцепция). Партнерское взаимодействие с семьей предполагает умение изучать особенности влияния семьи на развитие ребенка, мотивировать участие родителей в образовательном процессе, планировать и организовать взаимодействие с родителями, отобрать адекватное содержание, методы и средства взаимодействия.

Итогом и критерием становление профессиональной компетентности является уровень владения вариативными средствами установления взаимодействия с родителями воспитанников как участниками образовательного процесса. Этот уровень компетентности предполагает вариативность использования студентами всего арсенала накопленных в процессе обучения знаний и умений взаимодействия с семьей с учетом ситуации: использовать разнообразные формы взаимодействия, методы и приемы активизации родителей, учитывать запросы и пожелания родителей, находить взаимопонимание с каждым родителем, в том числе и с «трудным».

Реализация компетентностного подхода в процессе подготовки педагогов к новому качеству взаимодействия с семьями воспитанников требует изучения особенностей взаимодействия педагогов с родителями воспитанников, выявления проблем и достижений для определения потенциальных возможностей подготовки.

Для рефлексивной оценки педагогами качества своей профессиональной деятельности были использованы методы анкетирования и беседы. В анкетировании приняли участие воспитатели дошкольных образовательных учреждений разного возраста, с разным опытом профессиональной деятельности, уже имеющие высшее педагогическое образование или обучающиеся на старших курсах педагогического университета. Выборка составила 70 человек.

Взаимодействие с родителями как проблема профессиональной деятельности заняла 1 и 2 место при ранжировании в 30 % анкет. Еще в 14% анкет данная проблема заняла 3 место по значимости и сложности решения. Более подробный анализ позволил выявить причины такой оценки, казалось бы, традиционного для детского сада аспекта педагогической деятельности.

Первая причина связана с недостаточным пониманием воспитателями значимости взаимодействия с родителями в образовательном процессе. В 20% анкет вопросы о значении взаимодействия с семьей остались без ответа. 40% ответов характеризуются слишком общими суждениями: взаимодействие с родителями способствует «улучшению воспитательной работы с дошкольниками», «воспитанию полноценного человека в обществе», «воспитанию хорошего человека».

20% педагогов определили, что такое взаимодействие «поможет создать единые условия воспитания дошкольника в семье и детском саду», «предъявлять к нему единые требования». Это объективное традиционное значение взаимодействия.

Только 20% педагогов сформулировали более конкретные значимые аспекты общения педагога с родителями.

Таким образом, результаты анкетирования показывают, что, понимая значимость взаимодействия воспитателей дошкольного учреждения с родителями воспитанников, большинство педагогов не проявляют личной заинтересованности в организации такого взаимодействия. Вероятно, это происходит потому, что педагоги не могут построить доверительное взаимодействие с родителями, имеют недостаточно знаний о современных подходах к организации взаимодействия, не понимают, чем взаимодействие дошкольного учреждения с семьями воспитанников может быть полезно в их индивидуальной педагогической деятельности.

Среди форм взаимодействия с семьёй педагоги выделяют преимущественно традиционные формы педагогического просвещения родителей - беседы и консультации (73%), родительские собрания (29%), оформление родительских уголков (27%).

Формы работы, построенные на диалоге с родителями – дискуссии, круглые столы, семейные гостиные или встречи ориентированные на развитие у родителей практических умений (деловые игры, мастер-классы, элементы тренинга) использовали сами или наблюдали в своем дошкольном учреждении только 20% педагогов.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что педагоги испытывают разнообразные затруднения при организации и осуществлении взаимодействия с родителями. Позитивным является то, что многие педагоги осознают недостаточность своей профессиональной готовности к организации эффективного целенаправленного взаимодействия с родителями.

Поэтому подготовка будущих педагогов к решению задач взаимодействия с родителями должна предусматривать постепенное наращивание профессионально значимых компетенций.

В рамах данной статьи мы раскроем наш подход к совершенствованию подготовки студентов педагогического ВУЗа к взаимодействию с родителями

Процесс подготовки обучающихся к взаимодействию с родителями воспитанников как участниками образовательного процесса должен включать мотивационный, когнитивный (теоретический), технологический и результативный компонент и осуществляться по трем этапам:

Первым этапом подготовки станет *мотивационно-аналитический этап*, цель которого - мотивация будущих педагогов к партнёрскому взаимодействию с семьями воспитанников. Реализация данной цели

осуществляется посредством использования кейс-технологии, метода ситуационного анализа. Содержательной основой кейсов и ситуаций могут стать результаты диагностики педагогического взаимодействия, примеры проблемного взаимодействия педагога с родителями, родителей с ребенком. Эмоциональное содержание ситуаций обеспечит мотивационный компонент подготовки педагога к взаимодействию с родителями.

Следует отметить, что особенностью данного этапа является доминирование мотивационной составляющей. В этот период студенты еще не готовы к компетентному решению предложенных задач, поэтому незавершенность действий, но необходимость их решения становится стимулом для дальнейшего освоения теоретических знаний и практических умений. Это позволит перейти к следующему, *проблемно-деятельностному, этапу*.

Цель данного этапа – освоение теоретических знаний посредством использования технологий активного обучения и их применение в процессе квазипрофессиональной деятельности педагога дошкольного образования.

В системе федеральных государственных образовательных стандартов определены учебные дисциплины, ориентированные на освоение знаний о технологиях педагогического общения и умений их применять в различных коммуникативных ситуациях: «Теория и практика общения», «Технологии социального партнерства в дошкольном образовании», «Технологии педагогического общения».

Особое место в развитии коммуникативной компетентности будущего педагога приобретают элементы социально-педагогического тренинга, позволяющего в разных ситуациях педагогического общения научиться лучше понимать партнера по общению, грамотно выстроить технологию позитивного общения с разными партнерами, освоить умение моделировать стратегию управления педагогическим общением с позиции личностного взаимодействия. Такие игры и упражнения способствуют развитию у студентов стремления к творческой самореализации в педагогической деятельности.

Завершающим в системе подготовки будущих педагогов к сотрудничеству с родителями станет *рефлексивно-обобщающий этап*, цель которого - анализ и обобщение их индивидуальной готовности к организации партнерского взаимодействия с родителями воспитанников посредством рефлексии, разработка индивидуального маршрута самосовершенствования в сфере педагогического общения.

Реализация данной цели осуществляется посредством завершения цикла работы над решением педагогических задач и кейсов, предложенных для работы на первом этапе. Студент оценивает свои способности глубоко и обоснованно проанализировать ситуацию кейса, найти варианты возможных решений, сформулировать их теоретическое обоснование, определить возможные риски и перспективы развития ситуации.

В системе подготовки педагога дошкольного образования эти задачи могут решаться в рамках модулей и дисциплин «Детский досуг в семье и дома», «Проектирование образовательного процесса в дошкольной образовательной организации», «Практикум по решению задач педагогического взаимодействия».

На этом этапе важно предложить студентам диагностические методы для более детальной оценки своих коммуникативных способностей. Для этого возможно использование тестов А.В. Ненашевой, В.Ф. Ряховского, опросника Т.Н. Оганесян, составление индивидуального профиля способностей к педагогическому общению и других методов.

Важным содержательным компонентом этого этапа является презентация каждым студентов своих индивидуальных достижений в области владения знаниями и умениями организации партнерского взаимодействия с родителями. Для этого студентам предлагается участие в шоу-технологиях (КВН, «Что, где, когда?», «Брейн-ринг», «Квест») по проблеме, конкурсах на лучший сценарий интерактивной консультации для родителей, лучшее оформление страницы сайта для родителей, творческую форму маршрута выходного дня для родителей с детьми.

На этом этапе студенты упражняются в использовании разных форм взаимодействия с родителями: подготовка и проведение родительского собрания, тренинга, родительской конференции, мастер-класса. Будущие педагоги учатся разрабатывать сценарии досуговых форм взаимодействия, подбирать материалы сайта для родителей, содержание родительских уголков и других наглядных форм информирования. При этом каждый студент может включиться в панельную форму системы тренинговых дискуссий «А я не согласна!».

Важным компонентом третьего этапа становится решение профессиональных задач, когда студентам предлагается описание реальной ситуации или действия педагога в отношении родителей, которым надо дать оценку. При решении этих задач каждый участник может не согласится с указанным действием, обоснованно доказать его педагогическую или коммуникативную нецелесообразность и предложить свою программу действий. В качестве тематики проблемных ситуаций могут быть предложены: жалоба воспитателя родителям на поведение ребенка, обсуждение при родителях результатов диагностики, некорректный и неэстетичный вариант объявления для родителей в информационном уголке.

Завершающим умением студентов на данном этапе может стать составление эссе с оценкой качества своей профессиональной компетентности в сфере партнерского взаимодействия с родителями воспитанников и составление индивидуального маршрута самообразования.

Полная практическая реализация умений и оценка уровня готовности студента к партнерскому взаимодействию с родителями воспитанников проходит на педагогической практике в реальной ситуации общения.

Выводы:

- Новая философия взаимодействия с семьей на основе эффективного партнерства требует изменения подходов в теории и практике подготовки педагога дошкольного образования;

- Изучение готовности педагога к общению с родителями выявило наличие проблем мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного характера;

- Разработанная поэтапная система подготовки будущих педагогов к партнерскому взаимодействию с родителями воспитанников способствует освоению всех аспектов общения:

- коммуникации (студенты осваивают варианты сообщения позитивной и тревожной информации о ребенке; способы мотивационного сообщения о предстоящем родительском собрании, о необходимости оказания помощи ребенку в освоении образовательного содержания дома и т.д.);
- интеракции (владеют технологиями поддержки партнера по общению, моделирования содержания и

стратегии общения);

- социальной перцепции (учатся умению оценивать состояние и настроение родителя до начала общения, умение создать благоприятный эмоциональный фон общения с родителями, ориентироваться на готовность родителей к общению и т.п.).

Литература:

1. Березина Т.А. ,Полякова М.Н. Проблемы подготовки педагогов для системы дошкольного образования и пути их решения. / Профессиональная деятельность педагога: новые подходы и решения. Коллективная монография Ульяновск, 2017. С. 79-90
2. Инновационная система подготовки педагога. Теории и технологии дошкольного образования в бакалавриате. / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.Н. Сомковой. – ООО «Книжный дом», СПб., 2008. 368 с.
3. Смирнова А. В. Подготовка будущего педагога в вузе к взаимодействию с семьей: дис. … канд. пед. наук. Красноярск, 2013. 249 с.
4. Смирная А. А., Игнатова В. В. Приобщение будущего специалиста социальной работы к социально-педагогическим ценностям. Красноярск: Сибирский гос. технол. ун-т, 2012. 243 с.

Педагогика

УДК: 378.147.34

старший преподаватель Беркутова Ольга Вячеславовна
Казанский национальный исследовательский технологический университет (г. Казань)

О СПОСОБАХ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Аннотация. Проведен анализ трудов исследователей в области формирования информационной культуры студентов в различных вузах России. Было выявлено, что формированию информационной культуры в российских высших учебных заведениях будущих инженеров на занятиях по иностранному языку уделяется не достаточно внимания, данная работа проводится фрагментарно и не системно. Дисциплина «Иностранный язык» имеет большой потенциал для реализации данной цели. На современном этапе имеется противоречие между большим потенциалом иностранного языка как средства интенсификации интеллектуальной творческой деятельности и не разработанностью в практике высшего образования модели формирования информационной культуры студентов-будущих инженеров в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: информационная культура, обучение иностранному языку, информационно-коммуникационные технологии в обучении.

Annotation. The analysis of researchers from different higher educational establishments of Russia in the field of information culture development was held. The analysis showed that the development of information culture of Russian higher education establishments at foreign language classes is carried out fragmentally and occasionally. The subject “Foreign language” has high potential for the purpose of this goal. At the present time there is contradiction between high potential of the subject “Foreign language” as a means of intensification of intellectual creative activity and low status in the practice of higher education of development of information culture of future engineers’ model at foreign language classes.

Keywords: information culture, foreign language training, information and communication technologies in education.

Введение. Важными компонентами работы инженера является наличие развитых коммуникативных навыков [1], а именно, умение слушать, понимать, умение говорить, умение поиска информации, умение взаимодействовать в группе и др. Труды исследователей показывают, что необходимо постоянно выявлять новые подходы к развитию данных навыков, так как происходит непрерывное усложнение форм и средств коммуникаций, их лавинообразное количественное нарастание. Информационная среда, которая сформировалась в обществе, характеризуется огромными массивами информации, научных публикаций на международном уровне. В этих условиях на первое мести среди профессионально-значимых качеств любого специалиста выдвигается информационная культура.

Формулировка цели и задач статьи. Цель статьи – раскрыть проанализированный нами опыт формирования информационной культуры различных исследователей в российских вузах, а также рассмотреть основные компоненты информационной культуры инженера.

Изложение основного материала статьи. Среди множества определений информационной культуры мы выделили следующие: «область культуры, связанная с функционированием информации в обществе и формированием информационных качеств личности» [2], «уровень знаний, позволяющий человеку свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании и способствовать информационному взаимодействию» [3], «качественная характеристика жизнедеятельности человека в области получения, передачи и использования информации, где приоритетными являются общечеловеческие и духовные ценности» [4]. Анализ определений показывает, что инвариантными составляющими рассматриваемого понятия является наличие умений синтеза, анализа информации, умений коммуникации, то есть передачи информации другим, наличие опыта творческой поисковой деятельности по решению новых, возникающих в обществе проблем и т.д.

Информационная культура инженера связана с овладением им электронными средствами хранения, поиска информации, проектирования и может быть рассмотрена на трех уровнях. На методологическом уровне предполагается знание научных основ создания, хранения и поиска информации, информационных технологий. На теоретическом уровне требуется знание принципов и закономерностей функционирования профессиональной информационной среды, компьютерного моделирования. На прикладном уровне требуется формирование понятий, знаний, умений и навыков в области использования компьютера для решения профессиональных задач [5].

В своем диссертационном исследовании «Формирование информационной культуры студентов вуза в процессе изучения иностранного языка» Агафонова Е.С. выделяет три компонента информационной

культуры студентов: когнитивный, мотивационно-ценностный и поведенческий. Критериями сформированности когнитивного компонента выступают: общий уровень информационной грамотности студентов, объем их знаний системы знаков и их значений, способах информационного познания, умение ориентироваться в информационных потоках, использовать информационно-коммуникационные технологии в решении учебно-профессиональных задач; характеризуется качеством знаний, проявляющихся в их полноте, глубине и системности; мотивационно-ценностного компонента: направленность системы жизненных ценностей личности, отношение студента к проблеме информационной культуры личности; поведенческого компонента: эмоциональный фон жизни личности, степень психоэмоциональной устойчивости; волевая регуляция поведения, стремление к саморазвитию, самосовершенствованию и самовоспитанию; творческая направленность и активность поведения личности в освоении иностранного языка как способа формирования информационной культуры.

В процессе подготовки инженера в техническом вузе функцию формирования информационной культуры будущего специалиста выполняют различные учебные дисциплины. В частности, Агафонова Е.С. отмечает противоречие между «огромным потенциалом иностранного языка как средства интенсификации интеллектуальной творческой деятельности и не разработанностью в практике высшего образования модели формирования информационной культуры студентов в процессе изучения иностранного языка». Исследователем отмечается, что освоение иностранного языка способствует открытию нового канала для освоения таких видов культуры как: культура речи, книжная культура, компьютерная культура, диалоговая культура, профессиональная культура, проектно-технологическая культура, - что позволяет всесторонне охватить информационную подготовку будущего специалиста [6].

Гусева С.Г. отмечает, что для решения проблемы значительных затруднений студентов при переработке получаемой иноязычной текстовой информации необходимы новые формы работы, позволяющие учитывать особенности информационного обмена. Представляют интерес для нашего исследования нижеследующие приемы, задания и упражнения, активизирующие информационный обмен на занятиях по иностранному языку.

На этапе сбора информации:

- в парах/ мини-группах ответьте на вопросы: Зачем мне нужна информация? Как я буду ее искать? Где я буду ее искать? Какого рода информацию я буду искать?
- используя любую поисковую систему, дайте определение/ найдите информацию о.../заполните таблицу... / составьте схему... / нарисуйте график... / подберите рисунки или фотографии./
- выделите ключевые слова и на их основе составьте ментальную карту (mind mapping);
- предположите, какого рода информацию содержит источник, исходя из названия/ проблематики;
- составьте алгоритм поиска информации и т. д.

На этапе обмена информацией.

- используя информацию партнера по речевому общению, дополните/ сравните/ обсудит/ составьте рейтинг/ расположите в порядке значимости/ проиллюстрируйте/ сопоставьте/ кратко суммируйте услышанное/ сделайте вывод о…;
- согласитесь/ не согласитесь с мнением партнера, используя найденную информацию;
- расшифруйте схему/ сравните составленную схему/график/таблицу с информацией партнера по речевому общению;
- из услышанного выберите только те аргументы/ факты, которые подтверждают/ противоречат вашему мнению;
- сравните текст и фото/ таблицу/ график/ рисунок, найдите отличия;
- словами опишите график/ таблицу/ чертеж;
- прочитайте разные тексты, передайте содержание прочитанного партнеру по речевому общению;
- на основе прочитанного/ услышанного определите, что обозначают данные цифры/ даты/ понятия;
- на занятии опросите партнеров по речевому общению, запишите их ответы, суммируйте (opinion poll), после занятия проведите опрос в социальной сети, сравните полученные на занятии данные с данными опроса в социальной сети, сравните, объясните разницу;
- составьте вопросы викторины с ключами, обменяйтесь вопросами, проверьте партнера по ключу и т. д.

На этапе анализа информации.

- прокомментируйте услышанное/ увиденное/ прочитанное;
- проанализируйте, является ли информация достоверной/ актуальной/ репрезентативной/ адекватной, выразите свое мнение;
- выделите главное и второстепенное, обоснуйте, сравните с мнением партнера по речевому общению;
- подготовьте небольшое устное выступление или письменное высказывание, взяв за основу разные источники информации/ различные мнения/ противоположные суждения;
- установите взаимосвязи между.
- выделите непонятное и объясните/ расспросите партнера и т.д. [7].

Вышеприведенные приемы универсальные и могут использоваться и применяться в работе над различного вида иноязычных текстов публицистического, научного и других жанров и совершенствуя информационную культуру студентов-будущих инженеров.

Бронникова Л.М. для формирования информационной культуры студента на занятиях по различным дисциплинам считает целесообразным регулярно предлагать студентам подготовить:

– аннотацию – краткую характеристику документа с точки зрения его назначения, содержания, вида, формы и других особенностей. Средний объем текста 500 печатных знаков;

– реферат – это композиционно организованное, обобщенное изложение содержания источника информации (статьи, ряда статей, монографии и др.);

– обзор – систематизированные, обобщенные и критически оцененные сведения о документах по определенному вопросу, за определенный период времени;

– тезисы – краткий, логически выстроенный текст, в котором отражены основные положения, идеи и результаты работы;

– конспект – это краткая форма записи материала. Он может содержать цитаты, различные тезисы, графики, изображения и текст. Форма записи конспекта может быть произвольной и строгой;

– рецензию – письменная речь, отражающая актуальность рецензируемого материала, содержащий ее

оценку с определением аргументированности авторских выводов, достоинств языка и стиля, выявлением недостатков [8].

Керимбаева Б.Т. в своем исследовании о формировании информационно-коммуникативной компетенции для специалистов в области электроэнергетики на занятиях по иностранному языку отмечает, что основными видами деятельности в формировании информационно-коммуникативной компетенции с применением интернет-технологий является работа с веб-сайтами, разработанными для обучения английскому языку; использование Интернета как источника аутентичных материалов о культуре страны изучаемого языка; проведение веб-форумов или телекоммуникационных проектов, а также применение интернет-технологий для разработки и проведения веб-квест проектов. Веб-проект является результатом объединения проектной методики с возможностями сети Интернет и может быть эффективно интегрирован в процесс обучения английскому языку [9].

Полат Е.С. отмечает, что при использовании веб-проектов на занятии следует учитывать тот факт, что Веб-проекты, являясь сложным видом задания, требуют от преподавателя, управляющего проектом, высокого уровня предметной и информационной компетентности, а от обучающегося – навыков и умений по работе с информацией и информационными технологиями. Использование заданий на основе интернет-технологий в процессе обучения английскому языку требует от обучающихся соответствующего уровня владения языком [10].

Е.В. Бондаревская, С.Г. Григорьев, С.И. Макаров, Е.С. Полат, П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев в своих трудах раскрывают дидактический потенциал внедрения информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранному языку: реализация личностно-центрированного подхода к обучению, многоуровневость, создание условий для формирования всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, максимальный учет интересов и потребностей обучающихся.

Ученые П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев отмечают, что разработка учебных Интернет-ресурсов позволила иначе посмотреть на образовательные ресурсы Интернета для развития информационной компетенции специалистов в области обучения иностранному языку, и начать воспринимать их не в качестве дополнительных, а в качестве аналоговых, или альтернативных. Учеными выделяется и используется на занятиях по иностранному языку пять видов учебных Интернет-ресурсов: хотлист, мультимедиа скрэпбук, сабджект сэмпла, трэжа хант и вебквест [11].

Исследователем Параниной Е.М. разработана модель технологии развития информационной компетентности студентов – будущих юристов на занятиях по английскому языку. По окончании разработанного исследователем учебного курса студенты «накапливают» речевые произведения (Mind-map, аннотации и конспекты к текстам разного стиля, жанра и типа), приобретают навыки работы с информацией, опыт информационной деятельности. Автором модели с целью апробации ее эффективности были подготовлены следующие материалы:

- рабочая программа дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции»;
- учебно-методическое обеспечение дисциплины (отобраны тексты, отражающие вопросы семейного права, разработана типология заданий).

К действиям студентов, являющихся субъектами образовательной деятельности, относятся речевые действия (слушание, говорение, чтение, письмо), интеллектуальные (поиск, отбор, оценка, переработка, представление информации; думание – анализ, синтез, логический вывод, включение, исключение, соединение, сравнение, сопоставление, обобщение, классификация, вычленение главного и второстепенного, умозаключение, выводы, прогнозирование, подведение под общее, вычленение частного и др.), рефлексия собственной деятельности, физические действия (поиск информации в интернете, её отбор, подготовка и выполнение презентаций (приложение Microsoft Office), писание, рисование схем, диаграмм, слушание речи преподавателя и других студентов, просмотр презентаций (приложение Microsoft Office), а также интернет-контента) [12].

Выводы. Анализ трудов исследователей в области формирования информационной культуры показывает, что исследователями применяются различные методы и средства. Однако формированию информационной культуры в российских высших учебных заведениях информационной культуры будущих инженеров на занятиях иностранного языка уделяется не достаточно внимания, данная работа проводится фрагментарно и не системно. Ученые отмечают, что для реализации данной цели дисциплина «Иностранный язык» имеет большой потенциал [13, 14]. Мы выявили, что на современном этапе имеется противоречие между большим потенциалом иностранного языка как средства интенсификации интеллектуальной творческой деятельности и не разработанностью в практике высшего образования модели формирования информационной культуры студентов-будущих инженеров в процессе изучения иностранного языка.

Литература:

1. Рыданова, Е.Н. Формирование коммуникативных умений будущих инженеров в проектной деятельности: дис. …канд. пед. Наук / Е.Н. Рыданова. – Волгоград, 2010. - 144 с.

2. Вохрышева, М.Г. Формирование науки об информационной культуре / М.Г. Вохрышева // Проблемы информационной культуры: сб.ст. Вып. 6. Методология и организация информационно-культурологических исследований. – М.: Магнитогорск, 1997. – С. 57.

3. Извозчиков, В.А. Школа информационной цивилизации / В.А. Извозчиков. – М.: Просвещение, 2002. – 109 с.

4. Хенгельдиева, И.Г. О понятии «информационная культура» / И.Г. Хенгельдиева // Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее: междунар. науч.конф.., Краснодар-Новороссийск, 23-25 сент. 1993 г.: тез.докл. – Краснодар, 1993. – С. 2.

5. 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.

6. Агафонова, Е. С. Формирование информационной культуры студентов вуза в процессе изучения иностранного языка: дис. …канд. пед. Наук / Е.С. Агафонова. – Ставрополь, 2011. - 182 с.

7. Гусева, С.Г. Особенности информационного обмена на занятиях по иностранному языку со студентами языкового профиля // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2017. - № S12. - 0,3 п. л. - режим доступа: http://e-koncept.ru/2017/470147.htm., свободный.

8. Бронникова, Л.М. Некоторые аспекты формирования информационной культуры студента //

Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2.
9. Керимбаева, Б.Т. Формирование информационно-коммуникативной компетенции будущих специалистов в области электроэнергетики. [Электронный ресурс]. Режим доступа journals.rudn.ru/informatization-education/article/download/7051/6504, свободный. journals.rudn.ru/informatization-education/article/download/7051/6504.
10. Полат, Е.С. Интернет в гуманитарном образовании / Е.С. Полат. — М.: Владос, 2001. - 272 с.
11. Сысоев, П.В. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 6. - С. 2–10.
12. Паранина, Е.М. Технология развития информационной компетентности студентов – будущих юристов (на материале обучения английскому языку) // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10-12. – С. 2794-2797.
13. Галеева, Ф.Т. О потенциале дисциплины «Иностранный язык» для развития творческих способностей студентов / Ф.Т. Галеева, Г.Р. Хусаинова // В мире научных открытий. – Красноярск: Изд-во «Научно-Инновационный Центр» – 2015. – Т. 71, № 11. – С. 816-823.
14. Хусаинова, Г.Р. О ключевых профессиональных компетенциях менеджеров / Г.Р.Хусаинова // Проблемы современного педагогического образования – 2016 – №52-7. – С. 473-479.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Бесаева Аза Герсановна
Юго-Осетинский государственный университет имени А. Тибилова (г. Цхинвал);
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Джиоева Айна Руфиновна
ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова» (г. Владикавказ);
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии Сиукаева Елена Гурамовна
Юго-Осетинский государственный университет имени А. Тибилова (г. Цхинвал)

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается суть ценностно-смысловой сферы и определяется ее место в структуре личности. Опираясь на точки зрения ряда отечественных ученых, авторы рассматривают систему ценностей в качестве инструмента определения и соотнесения уровня значимости таких психологических характеристик личности, как мотивы, индивидуальные устремления, индивидуальная сущность. Отмечается высокая значимость ценностно-смысловой сферы в становлении личности в условиях общеобразовательного учреждения. Указывается на необходимость развития у школьников личностных универсальных учебных действий, обеспечивающих формирование у них ценностно-смысловой ориентации.
Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера, ценностно-смысловая ориентация, личностный смысл, личностные ценности, нравственная позиция.
Annotation. The article reveales the essence of the value-meaning sphere and determines its place in the structure of personality. Basing on points of view of a number of Russian scientists, the authors consider the value system as a tool for determining and correlating the level of significance of psychological characteristics of the individual, such as motives, individual aspirations, individual essence. The high significance of the value-meaning sphere in the formation of personality in a secondary educational establishment is noted. The necessity of development of school students' personal universal study actions, ensuring the formation of their value-meaning orientation, is pointed out.
Keywords: value-meaning sphere, value-meaning orientation, personal meaning, personal values, moral position.

Введение. В условиях сложившейся социокультурной ситуации исследование ценностно-смысловой сферы личности приобретает особую актуальность, а данный объект находится под пристальным вниманием целого ряда отечественных ученых: Б.С. Братуся, В.В. Знакова, Д.А.Леонтьева, Л.Т. Потаниной, Н.Ю. Самыкиной, Е.Б. Старовойтенко, О.Г. Холодковой, М.С. Яницкого, [3; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12] и др. Особый научный интерес представляют природа, сущность, механизмы, структура, факторы, определяющие развитие ценностно-смысловой сферы и психологические изменения, наблюдаемые у детей и подростков в период их взросления.

Изложение основного материала статьи. Основные характеристики ценностно-смысловой сферы, ее суть место в структуре личности не являются однозначными в концепциях разных исследователей. По мнению Б.С. Братуся, например, это позиция индивида в сложной системе реалий окружающего мира, определяемая общей совокупностью смысловых образований [3]. С точки зрения О.Г.Холодковой, личность есть динамическая система смысловых образований, выступающих в качестве определителей ее основных мотивов и способов их реализации. Такая трактовка данной психологической категории представляется более широкой, ибо базовые характеристики сознания представлены в ней общими смысловыми образованиями, способными при условии их осознания и принятия человеком стать его личностными ценностями. Они и являются определителями главных и относительно постоянных отношений индивида к основным сферам его жизни и объектам деятельности – окружающему миру, окружающим людям, самому себе [11].

В концепции Б.С. Братуся осуществляется сравнение понятий смысловой сферы и смыслового образования, причем второе рассматривается ученым как более узкое. Он понимает под смысловым образованием частное проявление смысловой сферы, целостную динамическую систему, отражающую различные уровни указанных отношений [3]. Именно на основе совокупности взаимосвязанных отношений личности ко всему окружающему и к себе формируется его нравственная позиция, прочность которой обеспечивается ее осознанностью индивидом и сознательностью в ее реализации. При этом, по мнению ученого, процесс осознания смыслового образования оказывается тем сложнее, чем выше оно расположено в иерархической структуре ценностно-смысловой сферы. Являясь осознанными смысловыми образованиями,

личностные ценности обеспечивают формирование и укрепление соответствующей ориентации человека, определяют его моральную и нравственную позицию.

Развивая данную теорию, Б.С.Братусь говорит о двух функциях смысловых образований. В рамках первой функции создается образ будущего, проектируется перспектива развития личности. Вторая функция состоит в нравственной оценке действий и выступает в качестве особого психологического плана, центрального системообразующего фактора становления личности, базирующегося на отношении индивида к другим людям и себе [3].

Несколько по-иному подходит к рассмотрению данной психологической категории В.В. Знаков, считая, что основой ценностно-смысловой сферы индивида является его мировоззренческая позиция, состоящая в понимании мира и порождении разнообразных личностных смыслов. Под ценностно-смысловой сферой ученый понимает систему конструктов, обеспечивающих отражение субъективного отношения «Я-Мир» и формирование смысла явлений, фактов и пр. [6].

Д.А. Леонтьев рассматривает смысловую сферу личности как основную, конституирующую подструктуру личности, обеспечивающую ее целостность. По мнению ученого, она представляет собой по-особому организованный комплекс взаимосвязанных смысловых структур, с помощью которого обеспечивается смысловая регуляция общей жизнедеятельности индивида [7, с. 154].

Е.Б. Старовойтенко, определяя ценностно-смысловую позицию личности как ее жизненное отношение, указывает, что ценности являются смысловыми образованиями, а ценностные отношения человека во многом обусловливают личностный смысл значимых для него явлений и фактов. Данное положение подводит к выводу о неразрывной взаимосвязи ценностей и смыслов в сознании индивида и о наличии в нем ценностно-смысловой сферы [10], характеризующейся динамичностью и полифункциональностью.

М.С. Яницкий, подчеркивая значимость этих особенностей рассматриваемого объекта, считает систему ценностей высшим контрольным органом, регулирующим все побудители активности личности и процесс их реализации. Именно система ценностей, как утверждает исследователь, является определителем всего наиболее важного для человека, выступает в качестве источника его жизненных целей [12]. В данном контексте под ценностно-смысловой сферой следует понимать важнейший психологический орган саморазвития, определяющий его направленность и пути реализации. В то же время единодушным мнением практически всех ученых утверждается социальная природа ценностей. При этом проводится аналогия процессов формирования ценностной системы индивида и его социализации. По мере приобретения внешних, социальных характеристик все составляющие элементы ценностной сферы индивидуализируются, получают личностную окраску, субъектность.

Н.Ю. Самыкина определяет ценностно-смысловую сферу как функциональную систему, формирующую весь комплекс смыслов и целей деятельности индивида и регулирующую способы их реализации. В контексте отношений между ценностями и смыслами ученый рассматривает систему ценностей как феномен более объемный, охватывающий личность в целом и включающий смысловой компонент [9]. Важной характеристикой ценностно-смысловых образований считается их двуполярная природа. Во-первых, это социальная обусловленность, во-вторых – личностная активность по отношению к ним. Предлагаемые социумом ценности и смыслы принимаются, отвергаются или преобразуются индивидом. Активность человека представляет собой значительный фактор формирования личностных смыслов для любых ценностей.

Одно знание о важности и значимости того или иного объекта не может быть, по мнению Н.Ю. Самыкиной, достаточно информативным и доказательным. Оно может пропагандироваться индивидом лишь вербально, без реализации в поведении, без переживания эмоционального ощущения его личностного смысла, без претворения его в жизнь. Чтобы определенная общественная ценность приобрела личную значимость, чтобы она представляла основу поведения человека, в ее пользу должен быть совершен выбор, она должна отстаиваться индивидом перед лицом социума и реализоваться им в жизнь. Она должна из декларируемой перейти в актуальную, осмысленную, реально регламентирующую жизнь личности и позволяющую занять свое место в социальном мире [9].

В контексте концепции Л.Т. Потаниной, суть ценностно-смысловой сферы представлена системой человеческих ценностей и производными от ценностей смыслов деятельности. При этом ученый выделяет прагматические и непрагматические ценности. Первые представлены формами отражения действительности через объективное содержание, выражаемое физическими, химическими, биологическими свойствами и характеристиками объекта. Вторые – общечеловеческими ценностями, выражающими совокупность личностных ценностей индивида и связанными с его жизнеустройством [8].

Проявление ценностно-смысловой сферы человека, по мнению Л.Т. Потаниной, осуществляется по мере того, насколько сформированы у него смысловые структуры, включая характер поведенческого взаимодействия с окружающей действительностью. О том, насколько сформированы у индивида смысловые структуры, свидетельствует его отношение к окружающим, основанное на непрагматических ценностях и смыслах. Отношения человека с окружающими, с социумом, исходящие из содержания непрагматических ценностей, трактуется ученым как сопричастность к ним через включенность в жизненные ситуации и определенную совокупность значимых объектов. Оценка включенности личности в складывающуюся при ней ситуацию деятельности социума осуществляется по следующим характеристикам: а) сочувствию; б) содействию; в) готовности к совершению поступка. Объем совокупности значимых для индивида объектов определяется по его ориентированности на собственное «Я» и ближайшее окружение, на интересы коллектива, социума и человечества в целом [8].

Выводы. Таким образом, изучение вышеизложенных точек зрения исследователей позволяет рассматривать систему ценностей в качестве инструмента определения и соотнесения уровня значимости таких психологических характеристик личности, как мотивы, индивидуальные устремления, индивидуальная сущность.

Суть вышеизложенных положений должно непременно учитываться в структурировании и организации учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы, представляющего собой ту важнейшую основу, прочностью которой обеспечивается продуктивность всего последующего хода становления каждой конкретной личности. Поэтому приоритетная направленность деятельности современной системы школьного образования состоит в формировании у учащихся целостного представления картины мира и подготовке высокообразованных, интеллектуально развитых граждан. Особенно актуализируется проблема

формирования у детей определенного комплекса личностных универсальных учебных действий [1; 4; 5], с помощью которых обеспечивается их ценностно-смысловая ориентация, состоящая в соотнесении поступков и событий с комплексом действующих этических принципов, владении моральными нормами и умении выделения нравственного аспекта поведения, нравственной самооценке [2] способности ориентироваться в сложной системе социальных ролей и межличностных отношений. Нравственные проблемы, являющиеся ключевыми в содержании всех учебных дисциплин, должны ощущаться школьниками как общечеловеческие, глобальные, никогда не утрачивающие своей значимости. А формирующаяся на их основе ценностно-смысловая ориентация призвана способствовать воспитанию у подрастающего поколения уважения к своему народу, осмыслению жизненных ситуаций и поступков людей, осуществлению осознанного выбора в определении собственной гражданской позиции, исходя из арсенала общечеловеческих ценностей, принятых в социуме нравственных и этических норм.

Литература:

1. Бесаева А.Г., Дзудцов И.М., Халидова Р.Ш. Формирование нравственно-этической ориентации школьников при изучении художественного произведения. Синергия наук. 2017. Т. 1; № 17: 1380-1386.
2. Бесаева А.Г., Дзудцова Е.М. К проблеме нравственной самооценки младших школьников. Мир науки, культуры, образования. 2016; № 4 (59): 53-55.
3. Братусь Б. С. Аномалии личности. М.: Мысль. 1988: 301
4. Джиоева А.Р. О видах универсальных учебных действий и их реализации в условиях общеобразовательной школы. Синергия. 2016; № 1: 7-13.
5. Джиоева А.Р. Формирование нравственно-этической ориентации школьников в контексте реализации личностных универсальных учебных действий. Синергия наук. 2018; № 20: 954-959.
6. Знаков В.В. Психология понимания мира человека. Психологические исследования. М. 2016: 187-206.
7. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М. Смысл. 2003: 487
8. Потанина Л. Т. Развитие ценностно-смысловой сферы личности на разных этапах онтогенеза. Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2011. – № 4. – С. 69–75.
9. Самыкина Н. Ю. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в процессе наркотизации. – Самара: Изд-во «Универсгрупп», 2007. – 148 с.
10. Старовойтенко Е. Б. Психология личности в парадигме жизненных отношений: учеб. пособие для вузов. – М.: Изд-во Трикста, Академический проект, 2004. – 256 с.
11. Холодкова О.Г. Становление ценностно-смысловой сферы личности младшего школьника. – Барнаул: АлтГПУ, 2015. – 167 с.
12. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

Педагогика

УДК: 378.2

аспирант, старший преподаватель Бойко Мария Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

КОММУНИКАТИВНАЯ УСПЕШНОСТЬ СТУДЕНТОВ МЕНЕДЖЕРОВ - ЦЕЛЕВАЯ ДОМИНАНТА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье уточняется понятие «коммуникативная успешность» применительно к студентам, обучающимся по специальности «080200 Менеджмент», рассматривается структура данного новообразования, особенности его компонентов.

Ключевые слова: успешность, коммуникативная компетенция, деловое общение, профессиональная лексика, невербальное поведение, конфликтные ситуации, речевые жанры, структура деловой беседы, речевой этикет.

Annotation. The article reflects on the notion “Communicative effectiveness” referring to the students studying upon the specialty “080200 Management” in terms of the notion structure and constituting elements.

Keywords: effectiveness, communicative competence, business negotiations, professional language, nonverbal behavior, conflict situations, speech genres, business conversation structure, speaking etiquette.

Введение. Менеджер – тот специалист, чьим основным направлением деятельности является коммуникация. Имеет смысл говорить о выделении такой категории, как коммуникативная успешность менеджера, формированию которой должны способствовать занятия по иностранному языку.

Коммуникативная успешность специалиста представляет собой многоуровневое личностное новообразование, являющееся результатом положительного опыта профессионально-направленной учебно-познавательной деятельности, характеризующееся желанием и готовностью субъекта активно участвовать в межличностном и профессиональном общении, как на иностранном, так и на родном языке с использований определенных лингво-психологических стратегий поведения.

Определяя разницу между понятиями «коммуникативная компетентность» и «коммуникативная успешность», хотелось бы подчеркнуть, что «компетентность является результатом становления под воздействием развития самого субъекта образования и целенаправленного ее формирования образовательной средой» [1]. Понятие «коммуникативная успешность», в свою очередь, может быть скорее применимо к профессиональным сообществам, оно отражает не только способность обеспечивать бесперебойную коммуникацию, но и удовлетворенность самого говорящего, чувство радости и уверенности в себе. Соотношение этих двух понятий можно определить как соотношение общего и частного, т.е. коммуникативная успешность является одним из признаков коммуникативной компетентности.

А.Н. Шамов полагает, что эффективность обучения можно повысить, соблюдая следующие условий:

а) если процесс изучения иностранного языка рассматривается как процесс добывания знаний; б) если в ходе учебного процесса учащиеся становятся перед необходимостью самостоятельного выбора, что и как сказать; в) если каждому учащемуся уделяется учителем нужное ему время; г) если преобладающий стиль педагогического взаимодействия – общение-сотрудничество [2].

Изначально зачастую невысокий уровень языковой подготовки и ограниченное количество аудиторных занятий по языку в вузе могут затруднять достижение необходимого выпускникам уровня В2. Необходимо расширить содержание обучения, и обучать студентов не только языку в чистом виде, но и стратегиям общения с различными типами собеседников, принципам невербального общения, способам поведения в споре и конфликтных ситуациях, и прочим хитростям, способными помочь менеджеру достигать своей коммуникативной цели с учетом ограниченных языковых возможностей. Опыт внешнеэкономической деятельности позволяет утверждать, что весьма хорошими продавцами являются специалисты Турции, Китая, Индии и др., в то время как уровень владения английским языком часто кажется не выше А2. Значит их профессиональная эффективность зависит не только от знания языка, но и от прочих факторов.

Изложение основного материала статьи. Чтобы создать условия формирования коммуникативной успешности на уроках иностранного языка, преподавателю необходимо четко понимать, чему учить. Предлагаем следующую структуру понятия «коммуникативная успешность»:

Таблица 1

Структура коммуникативной успешности специалиста

Компоненты понятия	Составные элементы компонента
1. Лингвистический компонент	Практический элемент
	Личностный элемент
	Элемент профессиональной сферы
2. Поведенческий компонент	Элемент положительного воздействия на собеседника
	Элемент стрессоустойчивости
3. Тактический компонент	Стратегичекий элемент
	Процессуальный элемент
4. Социальный компонент	Толерантностный элемент
	Кросс-культурный элемент

Лингвистический компонент объединяет в себя комплекс иноязычных речевых умений и способов поведения, необходимых для создания собственных вербальных произведений, осуществления обратной связи с собеседником и успешного общения на иностранном языке. К ***практическому элементу*** относятся: языковой материал, правила его оформления и оперирования им; языковые навыки в части лексики, грамматики и фонетики соответствующие заданному уровню В1-В2; речевые умения преимущественно в говорении и аудировании, чему в вузах зачастую уделяется незначительное внимание, во вторую очередь в чтении и письме; знание специфической «деловой» лексики и речевых образцов, обслуживающих деловую сферу коммуникации; требования к текстам для аудирования, чтения и обсуждения (аутентичность, фабульность, языковая доступность, деловая направленность, наличие проблемы); учет трудностей, которые могут возникнуть у студентов-нелингвистов.

Личностный элемент должен научить студента чувствовать себя ключевой фигурой переговорного процесса, проявлять инициативу в речи, выдвижении идей и предложений для собеседника, проявлять внимание и заботу о партнерах по общению. Управленцу необходима уверенная манера вести себя и демонстрировать при необходимости значимость собственной личности, нужна готовность отстаивать свои права и сражаться за высокие позиции в структуре социальных отношений, умение регулировать собственное поведение и сопротивляться манипуляциям. Мы считаем важным, чтобы говорящий старался получать удовольствие от того, что он находится в процессе вербального взаимодействия с собеседником, иными словами, ему должно нравиться разговаривать. На уроках иностранного языка создаются ситуации, когда студент чувствует себя в центре внимания и в силах руководить беседой, и это создает тренировку проведения переговорного процесса, схожего с реальным.

Элемент профессиональной сферы предполагает знакомство и погружение в упомянутые выше ситуации профессионального общения, изучение речевого материала и речевых действий, отражающих специфику будущей трудовой деятельности. Обучение иностранному языку студентов, обучающихся по специальности «Менеджмент», должно строиться в рамках следующих лексико-семантических полей: типы компаний, структура компаний и отделов, описание сотрудников и их должностных обязанностей, развитие компаний и профессиональный рост, проблемы и способы трудоустройства, удовлетворенность клиента, праздники и сплочение коллектива, путешествия и командировки, цепь закупки сырья и поставки продукции, реклама и маркетинг и т.д.

Поведенческий компонент означает необходимость владения менеджеров определенными «секретами» из области психологии и прочих наук, основы которых помогают добиться расположения собеседника, произвести хорошее впечатление и достигнуть коммуникативной цели, предусмотренной компанией, интересы которой он представляет.

В ***элемент положительного воздействия*** входят навыки, полученные студентами на уроках иностранного языка и прочих дисциплин, способствующие успешному вербальному и невербальному общения с помощью некоторых стратегий, например стратегии эффективного слушания, интерпретация жестикуляции и т.д. Должны выполняться специальные упражнения на совершенствование невербального поведения менеджеров.

Элемент стрессоустойчивости предполагает умение сохранять спокойствие и хладнокровие, доброжелательность, но настойчивость и приверженность своей позиции в любых ситуациях делового взаимодействия, в том числе конфликтных. Существует классификация возможных типов собеседников, а также рекомендации, как лучше вести себя с партнером определенного типа. Выделяются следующие типы

собеседников: позитивный человек, нигилист, всезнайка, болтун, трусишка, хладнокровный неприступный собеседник, важная птица, почемучка. Подробная классификация собеседников приводится в книге П. Мицич «Как проводить деловые беседы» [3].

Работа менеджера зачастую бывает напряженной, нервной, сложности в согласовании производственных вопросов могут сделать более напряженными взаимоотношения между собеседниками и вызвать конфликт. Для более эффективного решения проблемы необходимо выбрать определенный стиль поведения. К.У. Томас и Р.Х. Килменн выделили 5 типовых стратегий поведения в конфликтных ситуациях:

1. Приспособление – изменение своей позиции, перестройка поведения;
2. Компромисс – урегулирование разногласий через взаимные уступки;
3. Сотрудничество – совместная выработка решения, удовлетворяющего интересы обеих сторон, порой длительная и состоящая из нескольких этапов;
4. Игнорирование, уклонение от проблемы – стремление выйти из конфликтной ситуации, не решая ее;
5. Соперничество – открытая борьба за свои интересы, упорное отстаивание своей позиции [3].

При составлении диалогов необходимо обучать студентов вести беседу используя вышеперечисленные стратегии, т.к. в определенный момент профессиональной деятельности они все могут оказаться им полезны, а использование разнообразных стратегий будет способствовать повышению их познавательной активности и развитию интереса к языку.

Тактический компонент состоит их двух элементов – стратегического и процессуального.

Процессуальный элемент включает знание основных этапов проведения переговоров, содержание каждого из этапов. Здесь пригодится знание базовых принципов делового общения: видеть цель, быть конкретным, знать как и знать где.

В зависимости от конкретной рабочей ситуации и характера взаимоотношений с коллегами, менеджером используется **система речевых жанров,** обслуживающих его профессиональную деятельность. Будущие специалисты должны быть знакомы с ними и уметь использовать их в иностранной речи. Выделяют следующие речевые жанры: требование, просьба, предложение.

Жанр требования используется в случае, если сотрудник обязан выполнить поручение в рамках своей должностной инструкции. Как правило, требование произносится тогда, когда коллеги уклоняются от необходимости выполнения обязательства, когда работников нужно не информировать о решениях, а призвать к их выполнению. Язык требования категоричен, включает глаголы в повелительном наклонении, экспрессивную лексику, речь должна быть произнесена решительно, требовательным тоном. Требование должно состоять из тезиса (сообщения причин обращения с конкретной просьбой о выполнении), аргументации (ссылки на существующие правила и нормы, возможные способы выполнения действий), мотивации (к чувству справедливости, совести, общественному мнению). Пример: *Dear colleagues! I got to know, that somebody took away the chairs from the assembly hall of our company. Let me remind you, that it's strongly prohibited to remove the furniture from our facilities. According to the job contract you can be put a fine on for this and be fired. Please return the furniture to the due place, and never take what doesn't belong to you, as it's a shame!*

Жанр просьбы является самым популярным в ситуациях делового общения, особенно в таком «вежливом» языке, как английский, и часто произносится спонтанно. С просьбой обращаются, когда инициатору необходимо побудить собеседника к действиям, не обязательным для него, но необходимым для решения проблемы. Просьбу необходимо начать с вопроса о возможности данной просьбы: *Alex, May I ask you to do me a favor?* Затем излагается суть просьбы: *Would you be so kind as to work instead of me on Tuesday, 3-rd of Sept.?* Далее необходимо аргументировать причины, по которым инициатор не может справиться с проблемой самостоятельно: *The point is that my beloved niece is giving a Christmas concert, and I'd like to see it.* Рекомендуется также использовать прагматические доводы и обещания вознаграждения: I in my turn can work instead of you on any day during Christmas holidays. В заключение высказывается надежда на согласие партнера и благодарность: *I'd really do me a good turn if you agree. Hopefully you'll manage to help me, thank you so much in advance.*

Предложение обычно строится по схеме агитационной речи. Оно начинается с развернутого формулирования проблемы, эмоционального и личностно-значимого обоснования важности вопроса. Далее необходимо сформировать идею конкретного выхода из сложившейся ситуации таким образом, чтобы каждый участник коммуникации ощущал свою причастность к разрешению проблемы. Должны быть представлены выгоды и преимущества, которые будут получены коллегами при принятии предложения. Пример: *Dear colleagues, I'm sorry to inform you that the project we've been working at is getting loss-making and unprofitable. If we continue working like this, the department will go to pieces in about 3 months, and we all will lose our jobs. I dare suggest that we should consider reducing the prime cost of the produce by means of decreasing labor costs and using alternative cheaper raw material. This can help us to gain some profit and keep the project running as well as the hope to keep the job.*

Для формирования коммуникативной успешности будущего менеджера необходимо тренировать умения с учетом данных речевых жанров.

Стратегический элемент диктует необходимость действовать по плану, а именно владеть структурой деловой беседы. Композиция беседы может меняться в зависимости от обстоятельств, разбавляться шутками и комментариями, но идеальный менеджер должен быть готов спонтанно приступить к любому из компонентов данной структуры. Для того чтобы выстроить понятную и логичную коммуникацию, необходимо подготовить перечень ключевых вопросов для обсуждения, комментарии по данным вопросам со своей стороны, а в конце подвести итоги по каждому содержательному блоку с указанием последующих действий, ответственных лиц и дат, желательно с составлением протокола и последующей его рассылкой всем участникам беседы. Как при личной встрече, так и в дистанционной коммуникации последовательность действий такова:

1. Приветствие партнера, установление с ним психологического и эмоционального контакта, благоприятного климата для беседы; если партнеры хорошо знакомы, можно поинтересоваться, как обстоят дела у семьи, детей, любимого спортивного клуба и т.д.
2. Последовательное и аргументированное решение ключевых вопросов;
3. Изложение своей позиции и ее обоснование, выяснение позиции собеседника;
4. Совместный анализ проблемы, устранение сомнений собеседника, поиск вариантов решения,

уточнение деталей, учет возражений, ответы на вопросы;

5. Подчеркивание факта договоренности и принятия обеими сторонами согласованных решений.

6. Переход от профессионального диалога вновь к личному и персонализированному с элементом светской беседы (темы погоды, неагрессивной политики, спорта, семьи, приглашение в гости и т.д.). Это помогает завершить переговоры на позитивной ноте и предполагает, что вы с собеседниками добрые приятели, а работа всего лишь является вашим сближающим фактором.

Социальный компонент подразумевает владение и соблюдение студентами норм речевого этикета, то есть разработанных обществом правил речевого поведения, устойчивых речевых формул. Использование этикетных норм помогает наладить взаимопонимание, поддерживать благоприятную психологическую обстановку.

М.А. Ариян считает, что важным компонентом формирования воспитательных ценностей обучаемого могут выступать особенности современного английского (американского) языка. Специфика речевого поведения американцев такова, что важное место среди различных оборотов речевого этикета занимают выражения благодарности. Это привносит в межличностное общение ощущение взаимного уважения, теплоты, доброжелательности, что имеет воспитательный эффект. Побывав в роли эмоционально чуткого, отзывчивого, приветливого человека, учащийся, по мнению М.А. Ариян, может почувствовать «вкус» доброжелательности и захотеть снова и снова переживать эти чувства [4]. Таким образом, студентами приобретается опыт, необходимый для формирования уверенности в себе, инициативности, ощущения собственной значимости.

В деловом общении не допускаются бранные слова, просторечия, в речи на родном языке не следует злоупотреблять терминами и заимствованиями. На иностранном языке напротив, нужно использовать языковые единицы адекватные для каждого профессионального сообщества, жаргонизмы и профессионализмы могут быть более знакомы собеседникам, нежели их стилистически нейтральные синонимы, так, используя известные термины, собеседники лучше поймут друг друга (*SOP, B2B, CBD,CEO, COO, HR, Flow process chart, machinery capacity* и т.д.).

Толерантностный элемент должен донести до студентов, что знание иностранного языка в современном мире является обязательным условием высокого качества жизни, как профессиональной, так и личной, т.к. открываются возможности для путешествий, расширения кругозора путем знакомства с зарубежной культурой, реалиями, историей и современной действительностью. Важно осознавать, только при положительном доброжелательном отношении к иностранному государству человек почувствует интерес и проявит любознательность в изучении языка. Поэтому важнейшей задачей преподавателя является снятие барьеров и предрассудков, когда студентам кажется, «на английском языке говорят в Англии, а я туда не поеду, и он мне не нужен», «Америка нас не любит, не буду учить английский», «буду работать в России, иностранный язык мне не пригодится» и т.д. Английский язык давно стал языком международного общения, на нем говорит весь мир. Английский - язык деловых переговоров, технической документации, язык научного и авиационного сообществ. Относительная простота английского языка делает овладение им доступным для людей разных национальностей и, конечно, студентов неязыковых вузов. Осознание вышесказанного и чувство уважения к иноязычному собеседнику составляют толерантностный элемент социального компонента коммуникативной успешности менеджеров.

Кросс-культурный элемент предполагает возможную интерференцию поведения, которая может возникнуть между деловыми партнерами разных национальностей. Студентам будет интересно узнать от преподавателя отличительные особенности таких национальностей, как немцы, британцы, американцы, евреи, чехи, японцы, китайцы, индусы и прочие, их порядок работы, профессиональные привычки, схожие и отличные черты с российскими специалистами. Это можно и нужно обсуждать на занятиях по иностранному языку, т.к. высокая информативная ценность способствует усилению мотивации студентов и поможет будущим специалистам преодолеть культурные барьеры и произвести положительное впечатление на будущих иностранных партнеров.

Выводы. Таким образом, коммуникативная успешность специалиста представляет собой многоуровневое личностное новообразование, являющееся результатом положительного опыта профессионально-направленной учебно-познавательной деятельности, характеризующееся желанием и готовностью субъекта активно участвовать в межличностном и профессиональном общении как на иностранном, так и на родном языке с использований определенных лингво-психологических стратегий поведения. Коммуникативная успешность состоит из следующих компонентов: лингвистический компонент (практический элемент, личностный элемент, элемент профессиональной сферы), поведенческий компонент (элемент положительного воздействия, элемент стрессоустойчивости), тактический компонент (стратегический элемент, процессуальный элемент), социальный компонент (толерантностный элемент, кросс-культурный элемент). Занятия по иностранному языку у студентов неязыковых специальностей (особенно у студентов, обучающихся по специальности «Менеджмент») должны строиться с позиций формирования не просто коммуникативной компетенции, а коммуникативной успешности с учетом всех ее компонентов.

Литература:

1. Романова М. В. Формирование умений ведения светской беседы как компонента межкультурного делового общения (англ.яз, экономический вуз) / афтореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Романова Мария Валерьевна; ФГБОУ ВПО «МГЛУ». – Москва, 2012. – 25 с.

2. Шамов А.Н. Н. Лингводидактические основы когнитивного подхода в организации обучения лексике на уроках немецкого языка в средней школе Текст. / А. Н. Шамов. Монография, - Н. Новгород, 2004. – 190 с.

3. Мицич П. Как проводить деловые беседы. - М.: Экономика,1987. - 208 с.

4. Ариян М.А. Использование воспитательного потенциала речевого этикета на иностранном языке [Текст]: Иностранные языки в школе / М.А. Ариян. – 1991. - №2. – С. 9-12.

5. Анисимова Т.В. "Технология делового общения" как лингвистическая дисциплина / Т. В. Анисимова // Владимир Даль и современная филология. - Н.Новгород, 2001. - Т.2. - С. 286-290.

6. Сахно И.В. Межкультурная компетенция как условие успешных бизнес-переговоров / И. В. Сахно // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. - 2014. - № 4(132). - С. 84-89.

7. Технология делового общения / Авт.-сост. И.Н. Кузнецов. - Минск: Экономпресс, 1999. – 120 с.

8. Казначеева С.Н., Бондаренко В.А. Учет особенностей контингента студентов-заочников с целью развития познавательной активности при обучении иностранным языкам // Вестник Мининского университета. – 2017 г. - № 4.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Бортник Александра Федоровна
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск);
студентка Педагогического института Боёкова Аина Дмитриевна
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск)

ОРГАНИЗАЦИЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗГОТОВЛЕНИЯ ВЫШИТЫХ ИЗДЕЛИЙ

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы организации коллективной работы обучающихся в процессе изготовления вышитых изделий.

Ключевые слова: коллективная работа, внеклассная работа, изготовление вышитых изделий.

Annotation. In this article questions of the organization of collective work of students in the process of manufacturing embroidered products are considered.

Keywords: collective work, extra-curricular work, manufacturing of embroidered products.

Введение. Коллективная учебная деятельность в образовании как самостоятельная организационная форма обучения является предметом исследования ведущих ученых и педагогов, которые определили основные ее черты. Разрабатывая основные положения оптимизации учебного процесса, известные педагоги Ю.К. Бабанский, М.Н. Скаткин и другие также уделяли большое внимание к данному вопросу. Огромную роль коллективным формам организации учебной работы, их видам, параметрам организационной структуры учебного процесса отводят в своем исследовании В.К. Дьяченко, А.В. Золотова, И.П. Иванов и другие.

Изложение основного материала статьи. Слово коллектив происходит от латинского colligo, что в переводе на русский означает «Объединяю», а латинское collectivus – «собирательный». Таким образом, это понимание указывает на объединение людей, на их определенную общественную совокупность, на существование между ними связующих отношений.

Обычно в школе все учащиеся объединяются в единый общешкольный коллектив. Организация и действенное функционирование общешкольного ученического коллектива имеет весьма важное педагогическое значение. Однако непосредственного перехода от общешкольного коллектива к каждому отдельному ученику в большинстве случаев не бывает. Этот переход опосредствуется входящими в общешкольный коллектив первичными коллективами. В условиях школы в качестве таких первичных коллективов выступают классы, которые постоянно объединяют учащихся в совместной учебной и внеклассной работе.

Для выполнения той или иной работы могут создаваться на более или менее продолжительное время так называемые коллективы. В условиях школы к таким временным коллективным объединениям относятся различные кружки, создаваемые для решения отдельных задач, бригады, коллективы художественной самодеятельности.

Кружковая работа в общеобразовательной школе и других учебных заведениях, а также внешкольных учреждениях проводится с целью расширения общих и углубления специальных знаний учащихся, удовлетворения их индивидуальных интересов и склонностей, развития творческих способностей, а также с целью организации их досуга.

Следует отметить что, кружковая работа – это одна из форм дополнительного образования детей, заключающаяся в организации кружков, секций и клубов различной направленности. Коллективная работа осуществляется в процессе внеурочной работы в образовательных учреждениях, а также в учреждениях дополнительного образования.

Коллективные творческие дела на кружковых занятиях одна из форм работы, способствующая созданию комфортной психологической атмосферы в коллективе кружка, которая является необходимым условием эффективности воспитания и обучения, саморазвития и самореализации педагогов и учащихся.

На внеклассных занятиях учитель имеет значительно больше возможностей, чем на уроках технологии, разнообразить виды работы, содержание и объем выполняемых детьми трудовых заданий, методы и организационные формы проведения каждой отдельной работы.

Главным достижением внеклассной работы является всемерное развитие интересов, склонностей, способностей школьников и разумная организация их свободного времени. За рамками учебной деятельности продолжается духовное развитие учеников, раскрываются неизвестные ни учителю, ни родителям потенциальные возможности детей, обнаруживаются особые свойства их личности.

Внеклассные занятия по технологии имеют большое воспитательное значение. Правильно поставленный педагогический процесс вырабатывает у детей чувство коллективизма, ответственности и гордости за свой труд и одновременно – уважение к труду других. Параллельно формируется интерес к различным профессиям, к истории народного творчества.

Изготовление изделий из разных материалов – прекрасное средство развития умственных творческих способностей, эстетического вкуса, конструкторского мышления учащихся. Из доступных, легко обрабатываемых материалов учащиеся могут изготавливать много интересных и полезных вещей.

Основоположник теории коллективного способа обучения, известный педагог В.К. Дьяченко дал определение: «Коллективное обучение – это только такое обучение, при котором коллектив обучает каждого своего члена, и каждый член коллектива активно участвует в обучении своих товарищей по совместной учебной работе» [1].

А.В. Золотова считает, что коллективные виды работ делают занятия более интересными, живыми, воспитывают у обучающихся сознательное отношение к учебному труду, активизируют мыслительную деятельность, дают возможность многократно повторять материал, помогают учителю объяснять и постоянно

контролировать знания, умения и навыки у ребят всего класса при минимальной затрате времени учителя [2].

Доказано, что совместная деятельность в коллективе самих обучающихся, учителя и обучающихся является исходной формой индивидуальной деятельности, а равноправное взаимодействие со сверстниками обуславливает овладение ими такими действиями, как целеполагание, планирование, контроль и оценка, без которых невозможно учение.

И. П. Иванов, создатель методики КТД (коллективной трудовой деятельности), отмечает, что КТД дают ученику возможность:

- реализовать и развивать свои способности;
- расширить знания об окружающем мире;
- приобрести навыки проектирования;
- проявить организаторские умения;
- закрепить коммуникативные навыки [3].

В трудах П.И. Пидкасистого, коллективная работа обучающихся подается как групповая (звеньевая) форма организации учебной работы обучающихся. Главными признаками групповой работы обучающихся на уроке являются:

- класс на данном уроке делится на группы для решения конкретных учебных задач;
- каждая группа получает определенное задание (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя;
- задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы;
- состав группы непостоянный, он подбирается с учетом того, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализоваться учебные возможности каждого члена группы [5].

Подлинная коллективность предполагает не только наличие чётких организационных связей, эффективно-продуктивную организацию дел. Но и нравственную потребность в другом человеке, которая основывается на общем коллективном сознании. В качестве критериев подлинной коллективности, способствующей развитию коллективного творчества, выступают следующие показатели:

- общность интересов и осознанность цели работы каждым участником коллективной деятельности;
- неограниченность индивидуально-творческого проявления, наличие условий самовыражения и самореализации каждого - гуманистический характер общения, составление групп на основе добровольности и взаимных симпатий, защищённость личности от произвола;
- доверие и взаимопомощь (между членами коллектива);
- сочетание ролевого и личностного взаимодействия с периодической сменой лидеров.

Современные изделия с вышивкой занимают видное место в искусстве декоративно-прикладного искусства России. Народ создавал это искусство веками. Каждое поколение мастеров вводило новые материалы, совершенствовало технику выполнения узора. С начала зарождения этот вид рукоделия был «семейным», т.е. секреты вышивания передавались из поколения в поколение. И на современном этапе возрождения вышивание является одним из видов рукоделия, который сплачивает людей, занимающихся вышивкой. И поэтому, нами для исследования организации коллективной работы был выбран именно этот вид рукоделия.

Экспериментальная работа состояла из констатирующего, формирующего и контрольного этапов. В опытно-экспериментальной работе приняли участие 10 обучающихся в контрольной группе и 10 обучающихся в экспериментальной группе, которые посещали кружок «Радужная вышивка».

Целью проведения опытно-экспериментальной работы, была разработка программы кружка по обучению различной технике вышивки, направленной на организацию коллективной работы обучающихся.

Задачами опытно-экспериментального исследования были:

- определить критерии и показатели, подобрать методы и методику исследования развития теоретического и практического знания различных техник вышивки, коллективной сплоченности;
- сделать анализ результатов исследования обучающихся, разработать и внедрить программу кружка по вышивке;

В ходе опытно-экспериментальной работы нами были использовали такие методы исследования как беседа, анкетирование, наблюдение. Работа по определению уровня сформированности исполнительских навыков и умений обучающихся проводилась на основе анализа их работ, наблюдения за деятельностью обучающихся.

Нами отмечено, что занятия детей в кружках декоративно-прикладного творчества обогащают стремления преобразовывать мир, развивает в детях нестандартность мышления, свободу, индивидуальность, умение всматриваться и наблюдать.

В процессе создания изделий в различных техниках вышивки, у детей закрепились знания эталонов формы и цвета, сформировались четкие и достаточно полные представления о предметах декоративно-прикладного искусства в жизни.

Примененная нами методика проведения кружковых занятий способствовала развитию навыков вышивания обучающихся, улучшению коллективной атмосферы, вызвало у них эмоциональный отклик, положительное отношение к декоративно-творческой деятельности.

Сравнительный анализ результатов проведенного исследования показал, что уровень развития теоретических знаний, исполнительских умений и навыков, коллективной сплоченности обучающихся повысился по сравнению с результатами, показанными этими обучающимися на констатирующем этапе.

Члены кружка стали ориентироваться в свойствах и качествах материала, овладели различной техникой вышивки, и в будущем, могут в своём творческом проекте выбрать материал и способ его преобразования в зависимости от задуманного изделия и в соответствии с его назначением, комбинировать материалы, выбирать средства для реализации эстетических требований к результату работы. Обучающиеся стали намного открытыми и активными, наблюдается взаимная поддержка, стали инициативными в придумывании новых идей, появился интерес к вышивке.

Выводы. Таким образом, можно утверждать, что проведенная нами в рамках исследования, кружковая работа по обучению детей технологии изготовления изделий способствовала развитию их теоретических знаний, практических умений и навыков, а также поспособствовала коллективной сплоченности.

Литература:
1. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. – М.: Просвещение, 1989. – 156 с.
2. Золотова А.В. Коллективная работа на уроках // Начальная школа. – 2005 - № 10. С. 34-35.
3. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел мастеров. – М.: Педагогика, 1989. – 250 с.
4. Кругликов Г.И Методика преподавания технологии с практикумом: учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. – 2007. - 480 с.
5. Педагогика: учебник для студ. учреждений высшего проф. образования / П.И. Пидкасистый, В.А. Мижериков, Т.А. Юзефавичус — М.: Академия, 2014. — 624 с.
6. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1980. – 96 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Бортник Александра Федоровна
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск);
студентка Педагогического института Соловьева Алёна Прокопьевна
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ ТЕХНОЛОГИИ ПЛЕТЕНИЯ ИЗДЕЛИЙ ИЗ КОНСКОГО ВОЛОСА

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы реализации принципа преемственности при обучении детей технологии плетения изделий из конского волоса.
Ключевые слова: преемственность, внеклассная работа, обучение детей, технология плетения изделий из конского волоса.
Annotation. In this article, the question of the realization of the principle of continuity in the teaching of children of technology of weaving wares from horsehair is considered.
Keywords: Continuity, extracurricular work, training of children, technology of weaving wares from horsehair.

Введение. В последнее время идет рост национального самосознания всех наций и народов. В связи с интересом народа к своим истокам, значение и изучение художественного традиционного искусства своей нации очень актуально. Особый интерес для детей представлят те виды творчества, которые тесно связаны с художественной обработкой природных материалов.

Прикладное народное творчество – это наши корни, и жить без них противоестественно. Без любви, без интереса к собственной истории, к культуре своей страны не может быть полноценной жизни.

Преемственность является одним из важнейших условий не только профессионального обучения, которая проявляется, прежде всего в опоре каждой новой ступени обучения на предыдущую, выстраивании взаимодействия с ней посредством создания преемственных образовательных программ (общеобразовательная школа – начальное профессиональное обучение – среднее – высшее), но также одним из важных условий при передаче традиций народа из одного поколения в другое [1].

Изложение основного материала статьи. Проблема преемственности всегда была и остается важнейшей педагогической проблемой. Анализу основных проблем, активизации практических умений и навыков личности и поиску путей её решения посвящены труды исследователей, исследованы труды известных ученых и педагогов, работников искусства. По педагогике и технологическому обучению в Российской федерации имеются труды – Атутова П.Р., Кругликова Г.И., и др., в Республике Саха (Якутия) – Неустроева Н.Д., Акимова В.В., Татарникова А.В. и др.

Народное искусство создавалось и видоизменилось на протяжении столетий. В непосредственной и глубокой связи с жизнью и бытом народа Саха.

Традиционное искусство наших предков является частью нашей материальной культуры, имеет тесную связь с верованием, окружающей природой. Художественный вкус якутского народа проявляется, прежде всего, в декоративно – прикладном искусстве в предметах быта и орудия, изготовленных из кожи, дерева, бересты, меха и волоса домашних животных, народные умельцы выражают свои мировоззрение и представление о красоте.

Начиная с древности человек создавая бытовые изделия, не только удовлетворяет свои насущные утилитарные нужды, но и одновременно свои эстетические потребности, делает красивым свой быт. Конский волос является уникальным природным поделочным материалом, который с давних пор широко употребляется в быту.

Издревле скотоводы и охотники саха изготовляли из волос якутской лошади необходимую для жизни хозяйственную утварь, обрядовые принадлежности, одежду и детские игрушки. Каждая семья передавала секреты плетения из поколения в поколение, от матери к дочери, от бабушки к внучке.

Конский волос – это местный, бросовый материал, податливый, красивый, структура и возможности цвета дает много цветовых гамм. В последнее время интерес к изделиям из конского волоса заметно возрос. Люди заметили еще и его целебные качества, и оберегающие свойства.

Изделия из конского волоса создает тепловую изоляцию, согревая больные органы, а выступающие кончики жесткого ворса, раздражают кожные покровы и через нервные окончания, связанные с внутренними органами, помогают проникать в тело человека.

Ныне искусство плетения из конских волос считается почти утраченным. В настоящее время им виртуозно владеют всего несколько женщин - народных мастериц Республики Саха, создающих из грубого конского волоса настоящие шедевры сюжетных композиций, передающих красоту природы родного края.

Работа с конским волосом – одна из самых древних техник изготовления изделий. Сегодняшний интерес к изготовлению изделий из него связан с широкими возможностями для проявления творчества, доступностью и экологической чистотой этого материала.

Работа с конским волосом как вид рукоделия позволяет развивать творческие способности и художественный вкус учащихся, формировать моторные навыки.

Отличительная особенность конского волоса – необычная прочность и практичность в быту. Конский волос у якутов имел и ритуальное, и хозяйственное употребление. Таким уникальным материалом является конский волос – натуральный, эластичный, вечный.

Часто героями сюжетов являются лошади, к которым якуты испытывают особое трепетное отношение и неизменное восхищение красотой и грацией их стремительного полета.

Сплетая тонкие нити, умельцы создают ковры, сумки и даже украшения. По словам мастеров, кроме красоты, полученные изделия обладают лечебным свойством. Ковры, шляпки, сумки и украшения можно сделать из конского волоса.

Циновку из конского волоса стелили, на нарах где она влагу не пропускает, имеет лечебное свойство и параллельно была магическая защитная функция от негативного влияния Нижнего мира, так как конский волос во всех ритуальных обрядах имел сакральное значение.

Кисти (комаромахалка) служащей, как для сметания пыли, да к защите от укуса насекомых, который очищает и освещает человека.

Особое место в традиционной системе обрядности занимали плетка (кымньыы) широкое применение которых в ритуальной практике было обусловлено их высоким семиотическим статусом.

Волосяные сети легки, прочны, быстро сохнут, мало преют и мало заметны в воде. Илим (рыболовные сети), мунха (невод), куйуур (кукла), туьах (петли для уток и зайцев), чарапчы (волосяные очки), мамыл (оленьи веревки), и т. д.

Полезные вещи для домашнего обихода. Ситии (веревки для шитья берестяных посуд), сито (большая для мерки, маленькая для молока), чарапчы (волосяные очки), тэьиин (повод), кентес (подпруга), цепочки для часов, для набивки седла, головные уборы [3].

Наша республика славится своими самобытными мастерами, которые в свою очередь переняли опыт у известных мастериц и мастеров народного декоративно-прикладного творчества.

Творчество якутских мастеров не только воспитывает у ребят эстетический вкус, но и формирует духовные потребности, чувство патриотизма, национальной гордости, высокой гражданственности и человечности. Изучая изделия народных мастеров, подростки внутренне восхищаются или, проникают в историю своего народа [5].

Из современных мастеров можем выделить мастерицу Куннэй Яковлеву. Ее авторские головные уборы отличаются тонкостью работы. Секреты плетения передала ей мать, народная мастерица Анна Яковлева.

Художник по образованию Жанна Хунгеева, участница многих Всероссийских выставок. Её гобелены из конского волоса приобретены многими галереями и частными коллекционерами из разных стран мира. Один из них украшает штаб-квартиру «Юнеско» во Франции.

Художественные полотна Ефима Осипова заметно отличаются от работ других художников. Вместо привычных глазу красок и масел в своих произведениях мастер использует только конский волос. Тысячи оттенков волоса на гобеленах художника сливаются в единый сюжет. В основном это тема родного края, традиции и обычаи.

Мария Михайловна Ноговицына – народная мастерица, член Союза мастеров «Уус» Республики Саха (Якутия), участник многочисленных республиканских и всероссийских выставок, победитель республиканского конкурса «За здоровый образ жизни», автор более 20-ти видов массажеров из конского волоса.

Степанида Даниловна Борисова – мастерица из Вилюйского улуса. Всю жизнь проработала учителем математики, выйдя на пенсию, организовала кружок прикладного творчества. Для нее плетение из конского волоса стало возвращением к корням. Все азы мастерства ей передали мать и бабушка.

Мастерица Ирина Каратаева. Мужские и женские шляпы, плетенные из отборного конского волоса ее руками, отличаются аккуратностью и высокой технологией изготовления. Она является ученицей Степаниды Даниловны Борисовой.

Каждый мастер является учеником не только известного мастера, но и учеником своих матерей и бабушек. Таким образом, плетение изделий из конского волоса передается из поколения в поколение применяя принцип преемственности.

Каждый ребенок от природы наделен чувствами, от развития и воспитания которых зависит его способность к эстетическому восприятию действительности [4].

Привлечение учащихся в творческий процесс, раскрыть творческий потенциал обучающихся на уроках технологии средствами декоративно-прикладного искусства, где конский волос имеет большую магическую силу и в настоящее время применяется в обрядовых и ритуальных целях.

Работа с конским волосом помогает развитию творческого потенциала учащегося, а также развивает техническое мышление. Нужно сохранить обычаи предков, не потерять традиции национального шитья, знать и помнить все богатства народного промысла.

Работая с природным материалом, дети обретают как бы второе зрение: в каждом цветке, травинке они учатся видеть неповторимую красоту, образ. А почувствовав себя частицей прекрасной и вечной природы, они по – новому, более эмоционально, «сердечно» начинают воспринимать ее, бережно к ней относиться [2].

Знакомство с народным прикладным искусством начинается с рассказов об этнических традициях, бытовых обычаях, тесно связанных с естественными условиями существования народа, во многом определяющими мотивами происхождения видов и жанров национального прикладного творчества, выбор материалов, пластических форм, средств художественной выразительности.

Занятия декоративно – прикладным искусством в общеобразовательных школах не носят ярко выраженного профориентационного характера. Они осуществляются в кружках, студиях, на факультативах и проводятся в основном с целью нравственно – эстетического и трудового воспитания учащихся.

Изготовление изделия из конского волоса занимает немало времени. Работа с конским волосом является трудоемкой и требует от учащихся усидчивости, аккуратности, терпеливости. На занятиях кружка для изготовления изделий, надо постараться использовать бросовый материал, чтобы снизить себестоимость изделия или можно заказать родственникам, знакомым в сельской местности.

Народное творчество – источник чистый и вечный. Он благотворно влияет на детей, развивает их творчество, вооружает знаниями, «несет детям красоту». Знакомя детей с изделиями народных промыслов, мы приобщаем детей к родной культуре, помогаем им войти в мир прекрасного, учим видеть и чувствовать неповторим сочетания красок природы, пробуждаем потребность любить и радоваться жизни.

Выводы. Таким образом, можно утверждать, что благодаря мастерам преемственность при обучении детей технологии плетения из конского волоса продолжается из поколения в поколение.

Литература:

1. Атутов П.Р. Педагогика трудового становления учащихся: содержательно-процессуальные основы. Избранные трудв в 2-х томах. – М.: 2001. – 368 с.

2. Кругликов Г.И. Методика преподавания технологии с практикумом: учеб. пособие для студ. Высш.учебн. заведений. – М.: 2007.- 480 с.

3. Мир саха: народное искусство / авт.-сост. С.В. Никифорова, И.В. Покатилова. – Якутск: Бичик, 2014. – 136 с.

4. Неустроев Н.Д., Акимов В.В., Егоров В.Н. Декоративно-прикладное искусство народов Севера в трудовом воспитании школьников. – М.: Академия, 2001. – 136 с.

5. Татарников А.В. Совершенствование трудового воспитания школьников средствами декоративно-прикладного искусства народов Севера. – Якутск, Сайдам, 2005. – 96 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Булаева Марина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования « Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования « Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Цветкова Ксения Дмитриевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования « Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК ВЫПУСКНИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос формирования исследовательской компетентности обучающегося как выпускника профессиональной образовательной организации. При этом делается акцент на том, что исследовательский компонент становится наиболее важным в структуре подготовки будущего специалиста. Было отмечено также, что воплощение компетентностного подхода является способом поддержания единого культурного, образовательного, ценностного, профессионального и квалификационного пространства. Статья дает определение понятиям «компетентность» и «исследовательская компетентность». Отмечаются элементы исследовательской компетентности, подходы к ее структуре и сама структура.

Ключевые слова: компетентность, исследовательская компетентность, обучающийся, профессиональная образовательная организация, выпускник.

Annotation. In this article, the question of forming the research competence of the student as a graduate of a professional educational organization is considered. At the same time, emphasis is placed on the fact that the research component becomes one of the main components in the training structure of the future specialist. It was also noted that the implementation of the competence approach is a way of maintaining a single educational, cultural, value, professional and qualification space, as well as a factor of merging with the world educational space. The article defines the concepts of "competence" and "research competence". The elements of research competence, approaches to its structure and the structure itself are noted.

Keywords: competence, research competence, trainee, professional educational organization, graduate.

Введение. Происходящие в российском обществе социально-экономические преобразования способствуют комплексной модернизации системы профессионального образования, направленной на повышение качества образовательного процесса, предполагающее формирование готовности у обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию. В связи с этим изменяются требования к результатам образования и уровню подготовки выпускников профессиональных образовательных организаций [2, с. 21]. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования третьего поколения профессиональная образовательная организация составляет требования к результатам освоения программы в виде универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускников, которые реализуются через:

- осуществление системного и критического мышления;
- разработку и реализацию проектов;
- командную работу и лидерство;
- коммуникацию;
- самоорганизацию и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение).

Перечисленные требования реализуются в условиях включения обучающихся в исследовательскую деятельность, которая призвана повысить качество образовательного процесса в профессиональной образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. Образовательную деятельность, как и любую другую деятельность можно представить в виде взаимодополняющих процессов, которые определяются в достижении поставленных целей, а также в способности развиваться с помощью инновационного потенциала [4, с. 13].

Чтобы соответствовать современным условиям развития общества следует исходить из принципов опережающего профессионального образования, которое определяется, во-первых, потребностью в развитии

и постоянном приросте фундаментальных знаний, а также знаний, которые пригодятся в дальнейшей профессиональной деятельности. Во-вторых, образование направлено на развитие умений воспользоваться накопленными знаниями для инновационного развития способностей и возможностей обучающихся при самообразовании, а также к стремлению к опережающему знанию. Осуществлять проектирование целей опережающего образования необходимо таким образом, чтобы по итогам обучения получился специалист готовый к творческим решениям проблем, к постоянному своему развитию как профессионала [9, с. 48].

В соответствии с формулировкой понятия опережающее профессиональное образование, целью подготовки обучающихся выступает формирование преобразующего интеллекта, который реализуется на основе исследовательской компетентности, в основу которой ложится активная, преобразующая, деятельностная практика обучающегося.

Принимая во внимание проведенный анализ многочисленной литературы, можно сделать вывод о том, что существует достаточно много подходов к трактовке термина «компетентность». Одни ученые считают, что компетентность – это основательное знание своего дела, сути выполняемой работы, сложности связей, явлений и процессов, возможных способов и средств достижения поставленных целей [5, с. 206]. Другие ученые считают, что компетентность – это владение знаниями, умениями и навыками, которые позволяют давать профессионально грамотные суждения, оценки и мнения [11, с. 69]. На наш взгляд, к этим компонентам компетентности следует добавить теоретико-прикладную подготовленность к использованию своих знаний на практике.

По федеральному государственному образовательному стандарту третьего поколения в ходе описания образа будущего специалиста, переход к применению слова «компетентность» обеспечивает более широкое поле деятельности специалиста.

Рассматривая структуру исследовательской компетентности, большинство ученых сходятся во мнении, что в состав исследовательской компетентности должны входить следующие компоненты: инструментальный, коммуникативный, мировоззренческий и ценностно-ориентированный, т.к. она показывает уровень развития мыслительных процессов и исследовательскую активность при выделении и вычленении проблемы, умении строить предположения о возможных причинах и последствиях явлений, выдвижении гипотез и обосновании их.

Исследовательская компетентность представлена как научно- исследовательская работа, реализующаяся на протяжении всего обучения в профессиональной образовательной организации.

Целесообразно, чтобы научно-исследовательская работа была разделена на три этапа, которые различаются своими целями, содержанием и педагогическими технологиями. Каждый из трех этапов соответствует этапам, формирующим исследовательскую компетентность: I этап – аналитический; II этап – формирующий, III этап - творческий.

В связи с тем, что основной целью мы ставим развитие преобразующего интеллекта, лежащего в основе исследовательской компетентности, то считаем необходимым заострить внимание на рекомендации П.Н. Новикова, которая гласит, что «преобразующий интеллект должен реализовываться в активной, деятельностной практике» [9, с. 119].

На основе инновационных образовательных технологий осуществляется активизация учебной деятельности и научно-исследовательской деятельности, позволяющим обучающимся на максимуме проявить свои способности к реализации себя как активного участника образовательного процесса [3, с. 80]. При этом применяются такие технологии как:

- технология модульного обучения;
- технология проблемного обучения;
- технология активного обучения;
- технология развития критического мышления;
- технология групповой и проектной работы и.т.д.

Высокое качество подготовки обучающихся обеспечивается применением методов активного обучения и одним из наиболее эффективных методов активного обучения является метод проектов, создающий положительную мотивацию для самообразования [7, с. 45]. Выполнение научного проекта сохраняет целостность педагогического процесса, который концентрируется в развитии, обучении и воспитании обучающихся.

Стоит отметить, что исследовательская компетентность всегда проявляется в способности к деятельности, из чего можно сделать вывод, что в качестве типичных элементов исследовательской компетентности выделяются способности человека осуществлять целеполагание, целевыполнение и рефлексию.

Под целеполаганием в исследовательской деятельности мы понимаем определение целей и задач исследования, осуществляемое в определенные этапы необходимые для проектирования определенных действий. Целеполагание включает знания, умения, навыки, проектирование конкретных действий, которые являются результатом психических процессов, предшествующих конкретной деятельности [8, с. 7].

Целевыполнение в исследовательской деятельности реализуется на основе мыслительных операций репродуктивного, продуктивного и эвристического типов, которые воплощаются в умении и навыках, в опыте творчества и предполагающий не воспроизведение уже накопленной культуры, а ее развитие и создание элементов новой.

Рефлексией в исследовательской деятельности является осознание своих мыслей, состояний и оснований действий, внутреннего мира других людей. Рефлексивная деятельность играет важную роль в процессе становления исследовательской компетентности обучающихся, так как выделяет новые средства, оформляет их в виде объективных способов деятельности, усвоение которых позволяет строить новые процессы деятельности в той или иной области.

Таким образом, становлением исследовательской компетентности обучающегося можно считать процесс целенаправленного, закономерного развития навыков и умений целеполагания и целевыполнения в исследовательской деятельности.

Основы проектной деятельности обучающиеся познают при выполнении творческих проектов, когда используют технологии и коммуникации, осуществляют рефлексию, что позволяет приобрести новые знания и умения, а также интегрировать их [10, с. 23]. Результатом выполнения учебных проектов обучающимися является:

- объект проектирования, который должен быть реализуется на практике;
- освоение в ходе проектной деятельности знаний и умений;
- развитие личностных качеств и способностей обучающихся;
- качественное оформление описания проекта.

Перечислим основные этапы деятельности обучающегося по реализации проекта:

1. Определение актуальной проблемы, требующей решения.
2. Разработка объекта, предмета, цели, задач и гипотезы творческого проекта.
3. Изучение теоретических предпосылок для решения поставленной им проблемы.
4. Выдвижение первоначальных идей.
5. Выбор и проработка лучшей идеи.
6. Описание результатов проведенного исследования.
7. Проверка финального проекта и его коррекция.
8. Представление и защита проекта.

В зависимости от учебной дисциплины, сложности решаемой задачи и способностей обучающихся возможно реализовать данный метод проектов, как в индивидуальной, так и в групповой форме.

Основным результатом, который отражает уровень сформированности исследовательской компетентности выпускника, является дипломный проект, представленный к защите.

Диагностика и оценка дипломного проекта осуществляется на определенных условиям, которые регламентируются в процедуре аттестации, при этом важнейшим элементом этой аттестации является также и текущий контроль знаний обучающихся, который осуществляется в ходе выполнения этапов научно-исследовательской работы [1, с. 14]. Для этого представляется оптимальным рейтинговый способ оценки учебных достижений. На протяжении всего периода обучения, за каждое выполненное действие, обучающиеся получают баллы. Подведение промежуточных результатов происходит при переходе от одного этапа научно-исследовательской работы к другому, что позволяет выявлять отстающих и оперативно принимать соответствующие меры. В проставлении итоговых баллов обучающемуся, в первую очередь, принимают участие профессорско-преподавательский состав и научный руководитель. Кроме этого, на определенных мероприятиях обучающихся оценивают работодатели и представители научных организаций, которые используют специально подготовленные оценочные листы, где учтены все компоненты исследовательской компетентности.

Выводы. Таким образом, с учетом всех особенностей формирования и развития исследовательской компетентности при организации процесса подготовки выпускников данная компетентность повышает уровень готовности выпускников к профессиональной деятельности и обеспечивает поэтапный переход обучающихся от учебно-исследовательской деятельности:

- к действительно реальным научным исследованиям существующих на данном этапе проблем производства;
- к актуальным научным разработкам, которые могут быть внедрены в производственный процесс с целью его оптимизации.

Литература:

1. Алешугина Е.А., Ваганова О.И., Прохорова М.П. Методы и средства оценивания образовательных результатов студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-3. С. 13-16.
2. Булаева М.Н., Лапшова А.В. Современные тенденции развития социально-профессиональной ориентации студентов вуза // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 21-24.
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. Груздева М.Л., Смирнова Ж.В. Результаты внедрения модели управления самостоятельной работой обучающихся в образовательный процесс вуза // Вестник Мининского университета. 2017. №1. С. 12-23.
5. Кутепов М.М., Ваганова О.И., Соколов В.А. Современные подходы к формированию профессиональной компетенции выпускника на основе тренинговой технологии обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 205-208.
6. Лапшова А.В., Ваганова О.И., Малеева М.С. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 50-53.
7. Лапшова А.В., Колдина М.И. Коммуникативная компетентность педагога: учебно-методическое пособие. - Нижний Новгород, 2016. 81 с.
8. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Дидактические основы исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). С. 7.
9. Новиков, П.Н. Теоретические основы опережающего профессионального образования: дис. … докт. пед. наук. – М., 1997. 418 с.
10. Петров, Ю.Н. Проектирование модели профессионального развития обучающихся в профессиональной образовательной организации: учебное пособие / Ю.Н.Петров, А.Ю.Петров, М.Н.Булаева, Н.С.Петрова. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2016. 97 с.
11. Петровский А.М., Смирнова Ж.В., Кутепов М.М. Формирование профессиональных компетенций студентов в условиях проектной деятельности // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 69-72.

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Булаева Марина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования « Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Сергеева Дарья Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования « Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ ФОРМ И СПОСОБОВ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается персонифицированное обучение взрослых. Представлены технологии обучения, которые выступают связующим звеном между целью и содержанием обучения взрослых. Была отмечена роль получения образования взрослыми обучающимися, которая проявляется в двух функциях, содействующих социализации взрослого. Представлены формы и способов персонифицированного обучения и дистанционные формы проведения занятий, которые позволяют оптимально сочетать теоретическое обучение и формирование практических навыков.

Ключевые слова: взрослый обучающийся, персонифицированное обучение, технологии обучения, формы обучения, профессиональная подготовка.

Annotation. In this article, personalized adult education is considered. Teaching technologies are presented, which act as a link between the purpose and content of adult education. The role of obtaining education by adult students was noted, which manifests itself in two functions that promote the socialization of an adult. Forms and methods of personalized training and distance forms of conducting classes are presented, which allow to optimally combine theoretical training and formation of practical skills.

Keywords: adult trainee, personified training, teaching technologies, forms of training, vocational training.

Введение. В связи с изменениями в демографическом составе работающего населения значительно увеличивается и конкуренция за рабочее место, организации и предприятия стали предъявлять к работникам большие требования и именно поэтому успешное обучение взрослых обучающихся становится более значимо в непрерывном профессиональном образовании [7, с. 172]. Стали повышается и требования к профессиональной компетентности в любой сфере профессиональной деятельности. Целью обучения взрослых становится повышение и совершенствование профессионализма взрослых обучающихся.

Основными задачами инновационного образовательного процесса профессиональной подготовки взрослых обучающихся в современных условиях является: максимальное развитие обучающихся; ориентация мышления обучающихся на решение возникающих проблем; формирование у обучающихся умений и навыков самостоятельно и творчески переносить приобретенные знания в изменившиеся в современном мире социальные, экономические, производственные, технические ситуации; обеспечение потребности в совершенствовании профессиональных компетенций на основе самостоятельного образования и самостоятельного утверждения.

Изложение основного материала статьи. Отличия взрослых обучающихся от обучающихся заключается в том, что взрослый обучающийся несет ответственность за определение области своего обучения, выбор методов, планирование сроков, а также за оценку результатов. Он выступает в качестве основной «движущей силы» обучения, в то время как преподаватель играет роль координатора процесса, «архитектора», создающего новые формы, методы и возможности [8].

Профессиональная подготовка взрослых обучающихся подразумевает то, что обучающийся принимает активное участие в различных программах обучения и развития [11]. В силу того, что быстрые темпы развития программ обучения и соответствующих технологий возникает необходимость обучения взрослых обучающихся, при этом роль получения образования взрослыми обучающимися проявляется в двух функциях, которые содействуют социализации взрослого – профессиональной и личной.

Профессиональная функция – обеспечивает социализацию взрослого обучающегося через освоение новых профессиональных ролей и развитие мобильности и профессиональной компетентности.

Личностная функция – дополняет и обогащает процесс социализации взрослого обучающегося путем знакомства с общечеловеческими ценностями, языком, культурой мышления, деятельности и общения.

Наличие данных функций позволяет говорить нам об отличии образования взрослых от образования несовершеннолетних.

В связи с утверждение личностно-ориентированной парадигмы в образовании персонифицированное обучение было поставлено в ряд значимых и наиболее актуальных проблем [10, с. 23]. Персонифицированное обучение, в нашем понимании, это процесс обучения направленный на постоянный контроль текущих изменений у взрослых обучающихся, который дает возможность максимально усваивать знания, формировать компетенции и развивать личностные качества, которые базируются на стремлении к самостоятельной актуализации и самостоятельному развитию взрослых обучающихся.

Для любого педагога актуальной темой является процесс выявления и постоянного отслеживания достижений обучающихся в рамках отведенного времени на обучение. Для того, чтобы наглядно видеть достигнутые результаты развития каждого обучающегося нужно структурировать процесс обучения. В этом то и заключается основное отличие личностно-ориентированного обучения от персонифицированного [2, с. 70].

Итак, с позиции личностного развития взрослого обучающегося, характеризуя персонифицированное обучение, можно констатировать, что *целью* такого обучения выступает нравственное и интеллектуальное развитие взрослого обучающегося, которое основывается на психологическом содержании личности обучающегося как социального индивидуума.

Вышеуказанная цель может быть достигнута при создании специальных условий взаимодействия педагога и обучающихся, которые должны иметь значимость для обучающихся при целенаправленном

воздействии педагога, а именно социальную значимость, личностную значимость, жизненную значимость и т.д. При организации такого процесса весьма необходимым условием выступает направленность взрослых обучающихся на совместную деятельность с педагогом, а это возможно лишь при взаимном доверии. Такой союз может быть построен при совместной деятельности педагога и взрослых обучающихся ради достижения общей цели. Из этого можно сделать вывод, о том, что необходимо взаимное понимание, «содружество» между педагогом и взрослыми обучающимися, а также между обучающимися, которое основано на актуальности взаимодействии.

В качестве условия организации персонифицированного обучения выступает психологическая совместимость обучающихся, педагога и обучающихся в групповом и диадном пространстве. Диадное пространство предполагает оптимальные сочетания темпераментов обучающихся в зависимости от типов межличностных отношений между ними [5, с. 45].

Эффективность обучения во многом зависит от соответствия периода обучения ведущей форме интеллектуальной активности обучающихся. В условиях персонификации учебного процесса это достигается за счет использования адекватных технологий обучения. Данные технологии можно трактовать как системообразующий конструкт построения учебного процесса в зависимости от природосообразных форм интеллектуальной активности обучающихся. Они выступают связующим звеном между целью и содержанием [6, с. 44]. Такие технологии могут быть реализованы при последовательном формировании учебно-игровой деятельности на игре, учения на учебно-игровой деятельности, учебно-трудовой деятельности на учении. Условно можно разделить эти технологии на 3 группы.

Первая группа технологий – характеризует учебный и игровой период персонифицированного обучения. Использование этих технологий направлено на поддержание креативного мышления взрослого обучающегося и его подготовки к учебной деятельности по репродукции полученных знаний. Особенностью первой группы технологий является использование как учебных, так и познавательных задач. В профессиональных образовательных организациях эта группа технологии реализуется в виде дидактических игр и метода активизации мышления и рефлексии.

Вторая группа технологий - определяет период учебной деятельности, связанный с репродуктивным учением в персонифицированном обучении. Данные технологии направлены на развитие теоретического мышления. Развитие этого мышления непосредственно связано с формированием теоретических знаний по различным предметам. Применение второй группы технологий в учебном процессе предполагает формирование у обучающихся умений анализировать, синтезировать, обобщать, классифицировать, выявлять закономерности и др. Эти технологии в персонифицированном обучении реализуются в виде технологии саморазвития, практикумов и т.д.

Третья группа технологий - характеризует период учебной и трудовой деятельности. Развитие в этих технологиях креативного мышления у взрослых обучающихся сочетается с развитием опыта личностного совершенствования, в котором теоретические знания сочетаются с практической деятельностью, а теоретическое мышление выступает основой для формирования практического. Технологии третьей группы наиболее эффективно реализуются через блочно-модульные формы организации обучения.

При выборе форм и способов персонифицированного обучения преимущество получают те технологии, в которых обучающемуся предоставлена одна из ведущих ролей в процессе обучения. В качестве ведущей технологии, направленной на развитие и совершенствование у взрослых обучающихся умения самостоятельно строить свою деятельность, искать и находить рациональные способы решения проблем, переносить их в условия, отличные от учебных, используется технология кейс-стади, которая позволяет оптимально сочетать теоретическое обучение и формирование практических навыков.

Технология кейс-стади позволяет взрослому обучающемуся выступить в качестве активного субъекта профессиональной деятельности, анализирующего проблемные ситуации, определяющего цели, апробирующего пути и способы их достижения [1, с. 82].

Для более глубокого понимания сообщаемых знаний форма учебного занятия лекции сочетаются с другими формами (семинар, практическое занятие, деловая игра, мастер-класс, педагогический тренинг, мозговой штурм), которые строятся на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями, и где изучаемый материал рассматривается более углубленно.

Диалогические отношения предполагают:

- открытость;
- возможность познакомиться с миром другого человека;
- синергетический подход, при котором происходит «слияние» педагога и обучающегося в новое единое синергетическое целое [9, с. 44].

Диалог предполагает субъективную активность всех участников процесса общения, которая направлена на предмет общения, а не на личность участников. Главное значение в диалоге – активизация саморазвития, самоактуализация, взаимное оценивание и самооценка, которые развиваются в процессе диалогического общения, когда образование рассматривается как самодостраивание личности.

Разработке и реализации практических занятий уделяется особое внимание при осуществлении персонифицированного обучения. Наиболее эффективной формой практических занятий является проведение мастер-классов педагогами, имеющими опыт в использовании современных образовательных технологий на занятиях и вне занятий. Проведение мастер-класса позволяет продемонстрировать умение проектировать педагогическую деятельность, направленную на достижение высоких результатов у обучающихся, создает условия для повышения профессиональной компетентности педагога на основе рефлексии собственного педагогического опыта [4, с. 2].

Персонификация учебного процесса в рамках формирования информационно-образовательной гуманитарной среды предполагает возможность использования дистанционных форм проведения занятий, основанных на активной самообразовательной деятельности обучающихся по овладению знаниями.

Дистанционные формы проведения занятий реализуются с помощью следующих форм: чат-занятие, веб-занятия, веб-форумы, телеконференция и т.д.:

- чат-занятие - это занятия, проводимые синхронно, то есть все участники имеют одновременный доступ к чату и осуществляемые с использованием чат-технологий;
- веб-занятие - это занятия, проводимые в форме дистанционных уроков, конференций, семинаров, деловых игр, лабораторных работ, практикумов с помощью средств телекоммуникаций;

- веб-форум - это форма занятия, проводимая пользователями по определённой тематике или проблеме с помощью записей, оставляемых на одном из сайтов с установленной на нём соответствующей программой;

- телеконференция – это занятие, проводимое на основе списков рассылки с использованием электронной почты. В отличие от электронной почты телеконференция представляет собой переписку не с отдельными обучающимися, с группами обучающихся [3, с. 14].

На данном этапе развития социально-экономического развития российского общества профессиональное обучение взрослых обучающихся является стадийным, целостным и пожизненным процессом. На этапе активной созидательной деятельности образование выступает как средство решения важных проблем в различных сферах жизни, в более зрелом возрасте оно привлекает своей самостью (актуализацией, реализацией, рефлективностью, оценкой). Непрерывным образование становится тогда, когда существует внешняя проблема, сменяющаяся внутренней потребностью взрослого в постоянном обновлении своих знаний, ценностных представлений.

Выводы. Следуя вышесказанному, задача преподавателя сводится к поощрению и поддержке, оказанию помощи обучающемуся в определении параметров обучения и поиске информации. Основной характеристикой процесса обучения становится процесс самостоятельного определения обучающимся параметров обучения и поиска знаний, умений, навыков и качеств. Взрослые обучающиеся в процессе профессионального обучения выполняют функции как участников совместной с преподавателем учебной деятельности по диагностике, планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения, так и являются соавторами индивидуальных (своих) программ обучения, а также сами и реализуют индивидуальные программы обучения.

Литература:

1. 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.

2. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. 495 с.

3. Груздева М.Л., Смирнова Ж.В. Результаты внедрения модели управления самостоятельной работой обучающихся в образовательный процесс вуза // Вестник Мининского университета. 2017. №1. С. 12-23.

4. Илалтдинова Е.Ю., Фильченкова И.Ф., Фролова С.В. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). С. 2.

5. Лапшова А.В., Колдина М.И., Пескова Н.В. Прогностическая деятельность педагога профессионального обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 44-47.

6. Лапшова А.В. Профессиональная компетентность как интегративный ресурс личности педагога-профессионала // Международный научно-исследовательский журнал. 2014. № 2-3 (21). С. 44-45.

7. Мальцева С.М., Ваганова О.И., Алешугина Е.А. Интегративно-модульный подход к разработке содержания профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 172-175.

8. Особенности образования взрослых [Электронный ресурс]. - URL: http://vio. uchim.info/V io_30/ cd_site/arti cles/art_2_5. htm

9. Панина Т.С., Вавилова, Л.Н. Современные способы активизации обучения. - М.: Академия, 2006. 176 с.

10. Персонифицированная модель повышения квалификации работников образования в современных социально-экономических условиях: коллективная монография /под ред. Н.К.Зотовой. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. 342 с.

11. Специфика обучения взрослых [Электронный ресурс]. - URL: http://www.hrportal.ru/article/specifika-obucheniya-vzroslyh

Педагогика

УДК: 796.8

Президент Региональной Общественной Организации Бучин Николай Иванович
«Ассоциация Айкидо Айкикай Свердловской Области» (г. Екатеринбург)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНОГОБОРЬЯ БУСИДО ДЛЯ КОМПЛЕКСНОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ АЙКИДО

Аннотация. Проанализирован опыт использования различных видов боевых искусств в физическом и духовном воспитании детей и молодежи. Предложена концепция многоборья «Бусидо», основанная на исторически сложившейся, адаптированной к современным реалиям комплексной подготовке воинов-самураев Бу-дзюцу. Прогнозируется долгосрочность эффекта приобретаемых в процессе обучения и занятий многоборьем «Бусидо» навыков нравственного, духовного поведения, что повысит возможности успешной социализации школьников в сложных условиях информационной эпохи. Разработаны программа многолетней подготовки и положение о многоборье «Бусидо».

Ключевые слова: физическая и психологическая подготовленность, комплексная спортивная подготовка, физическое и духовное воспитание школьников, социализация школьников.

Annotation. The experience of using different types of martial arts in physical and spiritual education of children and youth was analyzed. The concept of multiathlon "Bushido", based on the historically developed, adapted to the modern realities of the complex training of samurai warriors BU-Jutsu. The long-term effect of acquired in the process of learning and practicing multiathlon "Bushido" skills of moral, spiritual behavior is predicted, which will increase the possibility of successful socialization of schoolchildren in the difficult conditions of the information age. The program of long-term preparation and regulations on multiathlon "Bushido" are developed.

Keywords: physical and psychological preparedness, complex sports training, physical and spiritual education of schoolchildren, socialization of schoolchildren.

Введение. Проблемы физического и нравственного воспитания детей и молодежи в настоящее время привлекают внимание многих специалистов в связи с низкой физической и психологической подготовленностью подрастающего поколения к современной жизни. Поиск и совершенствование новых педагогических разработок, их обоснование, введение инноваций в образовательные технологии и методики, построенные на спортивно-ориентированных формах организации физического воспитания, приводят к максимально широкому применению новых средств в физической культуре и спорте, влияющих на процессы физического и духовного развития ребенка, его адаптации к социальной среде [1-3]. Поэтому использование нетрадиционных средств физической и психологической подготовки, в частности, взятых из восточных боевых искусств, в целях укрепления здоровья, развития физических качеств и социализации учащихся является актуальной задачей, как для теории, так и для практики физического воспитания.

Существует достаточно большое количество литературных источников, в которых авторы дают глубокий анализ восточных боевых искусств. О. Ратти, А. Уэстбрук в книге «Секреты самураев. Боевые искусства феодальной Японии» иллюстративно и всеобъемлюще описали подготовку воинов-самураев на основе свода заповедей «Путь самурая» («Буси-до») [4]. Технику воинских искусств (Бу-дзюцу или Бу-до) самураи осваивали в рамках традиционных школ – Рю. В них изучали Кэн-дзюцу (фехтование на мечах), Иай-дзюцу (искусство молниеносного обнажения меча с последующим ударом), Со-дзюцу (владение копьем), Нагината-дзюцу (фехтование на алебардах), Кю-дзюцу (стрельба из лука), Сасумата-дзюцу (владение рогатиной), Бо-дзюцу (владение шестом), Дзё-дзюцу (владение палкой) и т.д. К Бу-дзюцу относились также дисциплины, не связанные исключительно с применением оружия: Дзю-дзюцу (Самооборона без оружия), Куми-ути (Борьба без оружия в доспехах), Ходзе-дзюцу (Искусство связывания противника), Суйэй-дзюцу (плавание) и др.

Однако, в научной и научно-популярной литературе о боевых искусствах Японии, Китая и других стран практически нет описания духовно-нравственной, гуманистической составляющей воспитания человека как личности, способной к социализации и гармоничному развитию.

Необходимость использования новых средств в процессе физического воспитания учащихся школ, недостаточная физическая и психологическая подготовленность школьников, сложности их социализации обусловили разработку оригинального многоборья «Бусидо».

Изложение основного материала статьи. Цель многоборья «Бусидо» – гармоничное развитие личности и привлечение молодежи к занятиям боевыми искусствами. Нами были выделены ключевые ценности, объединяющие виды боевых искусств, входящие в Программу многоборья «Бусидо». Это «Традиции», «Дисциплина», «Сила духа». Также были сформулированы задачи, решаемые при реализации комплексной подготовки занимающихся айкидо школьников (далее – айкидок) с помощью многоборья «Бусидо»:

1) расширить информационное поле айкидок в рамках их технико-тактической и теоретической подготовки, в том числе:

− освоить элементы техники и тактики адаптированных к современной действительности видов боевых искусств, которые входили в подготовку самураев;

− познакомиться с историей возникновения и развития как своего профильного вида – айкидо, так и смежных видов боевых искусств;

2) получить возможность практического применения айкидоками элементов техники и тактики других видов боевых искусств в формате тренировочных занятий, мастер-классов, зачетных мероприятий и турниров;

3) разнообразить психологическую подготовку айкидок, включив в нее занятия по воспитанию духовности, нравственности, патриотизма, гуманизма, помогающие успешной социализации школьников.

Команда инструкторов региональной общественной организации (РОО) «Ассоциация Айкидо Айкикай Свердловской области» и РОО «Федерация Кендо Свердловской области» разработала программу многолетней подготовки многоборья «Бусидо» для трех возрастных групп: 6-9 лет, 10-13 лет и 14-17 лет. В программу были включены средства и методы из следующих видов боевых искусств: айкидо, дзёдо (владение палкой), дзюдо, верховая езда, иайдо (искусство молниеносного обнажения меча с последующим ударом), кендо (фехтование на мечах), кюдо (стрельба из лука), карате, сумо, плавание.

Выбор видов боевых искусств был обусловлен неслучайно. Каждый из видов наиболее успешно развивает определенные физические и психологические качества (см. таблицу 1).

Таблица 1

Физические и психологические качества, наиболее развиваемые видами, составляющими многоборье «Бусидо»

№	Вид	Наиболее развиваемые данным видом физические качества	Наиболее развиваемые данным видом психологические качества
1	айкидо	Гибкость, координация, скорость	психическая стабильность внутренняя координация
2	дзёдо	Координация, быстрота реакции	психологическая устойчивость к внешним раздражителям
3	дзюдо	выносливость, координация, сила, гибкость	психическая стабильность, психологическая устойчивость к внешним раздражителям
4	верховая езда	Координация, выносливость	концентрация внимания
5	иайдо	гибкость, выносливость	концентрация внимания
6	кендо	Скорость, сила, координация	концентрация внимания, психическая стабильность в боевой ситуации
7	кюдо	выносливость, координация, стабилизация зрения	концентрация внимания, психологическая устойчивость к внешним раздражителям
8	карате	сила, скорость, координация	психическая стабильность, концентрация внимания
9	сумо	координация, скорость, сила	концентрация внимания
10	плавание	выносливость, сила	психическая стабильность

Помимо приведенных в таблице физических и психологических качеств, каждый из видов многоборья «Бусидо» определенным образом влияет на формирование и развитие следующих элементов гармоничной личности. Кюдо − гармоничное сочетание духовных и физических сил, сбалансированность сознания в момент выстрела. Кендо − точность, практика контактного боя с оружием, совершенствование духа, нравственность. Сумо − использование силы в полном контакте, особый тип энергии, вырабатываемый при брюшной централизации, которая позволяет одному атлету выталкивать другого за пределы арены; нравственность, мораль, этика. Дзюдо − контроль энергии, дисциплина, умственное развитие, психическая закалка. Айкидо − круговые движения, являющиеся основой техники айкидо, обеспечивают возможность избегать физическое противодействие партнёра и применять защитные приемы наиболее эффективно; распространение скоординированной энергии, самосовершенствование, духовное и нравственное воспитание личности. Верховая езда − навыки правильной осанки, единение всадника и коня, человека и природы. Плавание − закалка тела, рациональность дыхания, дисциплина, контроль энергии. Дзёдо − быстрота реакции, закалка тела, сложно-координационные приёмы с шестом, нравственное воспитание, этика, дисциплина. Иайдо − сохранение мышц и суставов в работоспособном состоянии, мгновенная концентрация внимания при переходе из пассивного состояния к стремительной атаке.

Мы выделили три ключевых аспекта психологической подготовки школьников в многоборье «Бусидо». Во-первых, занятия боевыми искусствами являются естественными условиями формирования физического, духовного и нравственного здоровья молодёжи. Во-вторых, помимо этого, занятия боевыми искусствами помогают успешной социализации молодёжи, формируют особый стиль поведения в обществе, необходимый для достижения успеха. И, наконец, в-третьих, занятия боевыми искусствами становятся стимулом формирования общечеловеческих ценностей, нравственности, духовного воспитания, гуманизма, патриотизма.

Так как в основу многоборья «Бусидо» заложены средства и методы боевых искусств, то на теоретических и практических занятиях активно используется «Кодекс чести самурая» в духовно-нравственном воспитании айкидок. При этом основные постулаты поведения адаптируются к социальной среде, в которой находятся школьники, и разъясняются с приведением примеров и моделированием ситуаций (таблица 2).

Таблица 2

Основные постулаты поведения, формируемые боевыми искусствами, входящими в многоборье «Бусидо»

Постулаты поведения личности	Характеристика с точки зрения боевых искусств
Прямота	это дух ни перед чем не склоняющегося разума и справедливости
Мужество	это дух отваги и выдержки
Доброта	это уравновешенное твёрдым разумом чувство мужественного сострадания
Вежливость	признак способности к самоограничению и развитию чувства уважения к другим
Искренность	это верность истине, честность
Честь	это благородство своего духа и достоинства своего состояния
Верность долгу	чувство верности и преданности
Скромность	искренность и отсутствие гордости
Уважение	сочетание скромности и доверия
Самоконтроль	умение сдерживать чувства и страсти
Доброжелательность	основа взаимопонимания, уважения и доверия
Этикет	проявление нравственно-духовных манер

Нами прогнозируется долгосрочность эффекта приобретаемых в процессе обучения и занятий многоборьем «Бусидо» навыков нравственного, духовного поведения, что повышает успешную социализацию школьников.

Разработанные программа и положение о многоборье «Бусидо» включают в себя следующие основные аспекты. Соревнования по многоборью «Бусидо» проводятся в целях развития и популяризации боевых искусств в Уральском Федеральном Округе и Российской Федерации. Соревнования (зачёты) многоборья проводятся по следующим видам боевых искусств и единоборств: айкидо, верховая езда, дзёдо, дзюдо, иайдо, каратэ, кендо, кюдо, плавание, сумо − в соответствии с Правилами видов спорта, утверждёнными Министерством спорта Российской Федерации. Основными задачами многоборья «Бусидо» являются: пропаганда физической культуры, спорта и здорового образа жизни; формирование позитивных жизненных установок у подрастающего поколения; гражданское и патриотическое воспитание молодёжи; совершенствование подготовки спортивного резерва в субъектах Российской Федерации; определение лучших субъектов Российской Федерации, осуществляющих подготовку спортивного резерва; развитие материально-технической базы и предоставления больших возможностей для занятий спортом; ознакомление с возникновением и историческим развитием боевых искусств.

Места и сроки проведения этапов многоборья размещаются в календарных планах мероприятий. Так как в виде традиционного боевого искусства айкидо нет соревнований, то по айкидо проводится зачет − выполнение демонстрационной показательной программы или выполнение квалификационных зачётов ЕВСК на юношеский разряд. Зачетом по верховой езде является участие в мастер-классе, проведённом в любом конно-спортивном клубе. Зачётом по кюдо является мастер-класс в любой Федерации (клубе) Кюдо или Федерации (клубе) стрельбы из лука.

Состав судейских коллегий по видам боевых искусств (единоборств) формируются на основании списков спортивных судей, представленных федерациями и клубами участвующих в мероприятии.

К участию в многоборье допускаются зарегистрировавшиеся федерации и клубы. Возрастные группы участников распределяются следующим образом: детский возраст – 6-9 лет; юноши – 10-13 лет; юниоры – 14-17 лет. В комиссию по допуску представляется именная заявка, а также следующие документы на каждого участника: а) паспорт или свидетельство о рождении; б) будо-паспорт или квалификационная книжка спортсмена; в) полис обязательного медицинского страхования; г) страховой полис о страховании жизни и здоровья от спортивной травмы.

Финальный этап многоборья будет заключаться в демонстрационной программе по айкидо (или квалификационный зачёт на юношеский разряд), турниров по дзёдо и иайдо. Если в проекте участвуют федерации и клубы из других видов боевых искусств, входящих в многоборье «Бусидо», то финальным этапом является соревнование по профильному виду этой федерации. Обеспечение безопасности участников и зрителей осуществляется согласно требованиям Правил обеспечения безопасности при проведении официальных спортивных соревнований, утверждённых постановлением Правительства Российской Федерации от 18 апреля 2014 года № 353 «Об утверждении Правил обеспечения безопасности при проведении официальных спортивных соревнований», а также требованиям Правил соответствующих видов спорта.

Выводы. Проанализирован опыт использования различных видов боевых искусств в физическом и духовном воспитании детей и молодежи. Было выявлено, что средств и методов, присущих каждому в отдельности виду боевых искусств, недостаточно для воспитания гармонически развитой личности, способной к успешной социализации в современных условиях.

Предложена концепция многоборья «Бусидо», основанная на исторически сложившейся, адаптированной к современным реалиям комплексной подготовке воинов-самураев Бу-дзюцу. Значительная роль в отборе видов боевых искусств и спорта отводится используемым в них средствам и методам психологической подготовки и духовно-нравственного воспитания. В состав многоборья «Бусидо» включены айкидо, дзёдо (владение палкой), дзюдо, верховая езда, иайдо (искусство молниеносного обнажения меча с последующим ударом), кендо (фехтование на мечах), кюдо (стрельба из лука), карате, сумо, плавание.

Прогнозируется долгосрочность эффекта приобретаемых в процессе обучения и занятий многоборьем «Бусидо» навыков нравственного, духовного поведения, что повысит возможности успешной социализации школьников в сложных условиях информационной эпохи.

Разработаны программа многолетней подготовки и положение о многоборье «Бусидо». Проводятся

учебно-тренировочные занятия и соревнования.

Литература:

1. Степанов С.В. Единоборства как средство развития личности: учебник [гриф УМО] / С. В. Степанов, Е. В. Головихин. – Екатеринбург : ООО Универсальная Типография «Альфа Принт», 2018. – 649 с.

2. Строшков В. Инновационные технологии организации контроля спортивной деятельности: монография / В. Строшков, Н. Строшкова, И. Падерин. − Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. – 385 с.

3. Строшкова Н.Т. Личностно ориентированный подход в самоопределении юных спортсменов: монография / Н.Т. Строшкова, В.П. Строшков, Ю.И. Варава; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. − Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2016. 180 с.

4. Ратти О. Секреты самураев. Боевые искусства феодальной Японии. / О. Ратти, А. Уэстбрук. – Москва: «Азбука-Аттикус», 2009. − 495 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат экономических наук, доцент Шпилевская Елена Вячеславовна
Ростовский институт защиты предпринимателя (г. Ростов-на-Дону)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИНАНСОВОМУ АНАЛИЗУ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА

Аннотация. В статье доказывается необходимость и важность использования современных информационных технологий при обучении студентов педагогического вуза. Процесс рассматривается на примере дисциплины «Финансовый анализ» для будущих бакалавров. Раскрываются основные дидактические задачи, реализуемые при активном использовании информатизации. В обучении курсу финансового анализа и, в частности, в изучении методики анализа платежеспособности хозяйствующих субъектов существует ряд методических проблем, решение которых представлено авторами с использованием элементов компьютерного моделирования.

Ключевые слова: информационные технологии, компьютерное моделирование, обучение, финансовый анализ, самостоятельная работа, обучающиеся вуза, профессиональная направленность.

Annotation. The article proves the necessity and importance of using modern information technologies for teaching students of a pedagogical university. The process is examined on the example of the discipline "Financial Analysis" for future bachelors. The main didactic tasks realized with active use of informatization are revealed. In teaching the course of financial analysis and, in particular, in studying the methodology for analyzing the solvency of economic entities, there are a number of methodological problems, the solution of which is presented by authors using elements of computer modeling.

Keywords: information technologies, computer modeling, training, financial analysis, independent work, students of higher education, professional orientation.

Введение. Информатизация высшего образования предполагает реализацию комплекса мероприятий, которые направлены на повышение уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций будущих бакалавров, путем активного использования компьютерной техники и информационных технологий в учебной и научно-исследовательской деятельности, в реализации учебного процесса.

Использование информационных технологий на различных стадиях учебного процесса формирует возможности для стимулирования обучающихся вузов к развитию творческого мышления, усиливает значение самостоятельной работы, делает процедуру контроля и самоконтроля самостоятельной работы со стороны педагога более упрощенной и прозрачной.

Цель исследования предполагает изучение вопроса использования информационных технологий и применения их при обучении финансовому анализу обучающихся высшего учебного заведения.

Изложение основного материала статьи. Вопрос интенсивности информатизации вузов можно рассматривать как одно из основных направлений государственной образовательной политики в настоящий момент. В последнее время в системе высшего образования наблюдается развитие множества процессов, указывающих на повсеместную информатизацию на всех этапах обучения. К подобным проявлениям можно отнести: активное внедрение научных информационных разработок по использованию компьютерных технологий, использование информационных технологий в процессе обучения, в частности, использования современных информационных технологий в процессе разработки учебных пособий и иных педагогических средств обучения, внедрения в образовательный процесс вузов дистанционного обучения, создания и использования электронных образовательных сред, совершенствования посредством информационных технологий средств обучения и т.д. [1].

Кроме того, методические проблемы и теоретический аспект использования информационных технологий в обучении финансовому анализу обучающихся высшего учебного заведения не находят должного отражения в практике [1, 2].

При использовании информационных технологий при обучении финансовому анализу необходимо реализовывать общедидактические задачи:

1. Выработать навыки рациональной организации учебной деятельности;
2. Сформировать интерес к изучаемой дисциплине «Финансовый анализ»;
3. Целенаправленно сформировать обобщенные приемы умственной деятельности;
4. Развивать самостоятельность обучающихся;
5. Подготовить обучающихся к научной деятельности;

6. Выработать умение пользоваться сформированными компетенциями в процессе самостоятельного изучения отдельных вопросов финансового анализа.

Активное использование информационных технологий в обучении финансовому анализу определяет важный принцип обучения – принцип индивидуализации. Каждый обучающийся вуза имеет индивидуальный ритм обучения, со своим, именно ему свойственным уровнем необходимой помощи, темпом в работе, с заданной глубиной изучаемого материала [4, 5].

При этом целостность учебного процесса остается не нарушенной. Через индивидуализацию с помощью информационных технологий осуществляется реализация дифференцированного подхода к обучению бакалавров.

Обучение финансовому анализу обучающихся педагогического вуза недостаточно ориентировано на подготовку будущих преподавателей экономики к использованию информационных технологий в процессе изучения финансового анализа и будущей профессиональной деятельности. Это может быть связано с недостаточной теоретической проработкой вопросов использования информационных технологий в процессе изучения финансового анализа и недостаточной разработкой методической составляющей обучения финансовому анализу с использованием информационных технологий.

Но в обучении курсу финансового анализа и, в частности, при изучении методики анализа платежеспособности хозяйствующего субъекта существует ряд методических проблем, решение которых возможно с использованием информационных технологий. Среди таких проблем можно назвать существующий формализм в усвоении обучающимися основных понятий и показателей платежеспособности; затруднения в систематизации и структурировании полученных профессиональных знаний по применению методики платежеспособности в различных организациях; недостаточное развитие научно-исследовательской активности обучающихся; слабое развитие информационной культуры обучающихся.

Решение представленной проблемы возможно, если учебный процесс в вузе объединяет:

– выработку стабильной познавательной мотивации обучающегося при овладении навыками научно-исследовательской деятельности и профессиональными компетенциями бакалавра, что усиливает самообразовательную направленность изучаемого явления или процесса;

– задействование обучающихся в процесс научного поиска, требующего демонстрации умений и навыков авторского редактирования, выявления проблем и причин их вызвавших, подробное изложение результатов, формирование и разработку рекомендаций по исправлению ситуации;

– рефлексию обучающегося процесса формирования умений научно-информационной деятельности и профессиональных компетенций, предполагающий личностно-деятельностный характер их отработки [8, 9].

Приведенный подход интегрирования учебной компьютерной среды и учебного процесса позволяет формировать и вырабатывать активную исполнительную и контрольно-аналитическую деятельности, которые неотрывно связанны с этапами локализации проблематики, рефлексии, оценки, также реализуются сущностные потребности обучающегося в развитии научно-информационных умений и трансформации их в практические навыки. Навыки и умения в сфере научно-информационной деятельности выходят для обучающегося на первый план как умения самостоятельного получать новые знания, работы с ними и распространения, как личностное достижение.

В настоящее время в условиях сокращения аудиторных часов в учебных планах наиболее актуальным становится вопрос организации самостоятельной работы обучающихся вузов.

Самостоятельная работа обучающихся предполагает собой процесс, организация которого предполагает от педагога непосредственного участия в деятельности обучающихся, с выявлением и указанием причин возможных ошибок, а также он подразумевает период самоорганизации, когда не требуется непосредственного участия преподавателя в процессе самостоятельного формирования знаний и компетенций обучающихся. При организации самостоятельной работы обучающихся по финансовому анализу особенно важно определиться с объемом и структурой содержания учебного материала, выносимого на самостоятельное изучение, а также необходимое методическое обеспечение самостоятельной работы обучающихся. Последнее, как правило, включает четкую программу работ с проведением наблюдения, изучением первоисточников и т.п., индивидуальные задачи по вариантам, нестандартные задания для каждого обучающегося, инструментарий для их выполнения. Применяемые сейчас различные учебно-методические пособия по самостоятельной работе обучающихся носят обычно информационный характер. В рамках специфики финансового анализа важна не информационная составляющая, а связь того или иного финансового показателя с результатами деятельности организации в целом, поэтому на исследование причин, в первую очередь, должны быть направлены учебные материалы курса. Обучающегося нужно ориентировать на творческую, научно-исследовательскую деятельности в контексте изучаемой дисциплины.

Раскрывая вопросы применения современных информационных технологий в обучении бакалавров следует отметить основные направления их применения при обучении финансовому анализу. В первую очередь стоит отметить, что компьютер и информационные технологии широко используются как средство текущего и итогового контроля в процессе обучения, а также позволяют оценить уровень сформированности профессиональных компетенций обучающихся. С дугой стороны, в процессе обучения реализуются занятия практического характера с применением программ компьютерного моделирования экономической ситуации. Наряду с вышеизложенным, мультимедиа-технологии используются как инструмент, позволяющий наглядно при объяснении учебного материала изложить отдельные информационные блоки, что позволяет обучающемуся воспринимать материал не только через объяснения педагога, но и визуализируя его.

В педагогической практике при обучении финансовому анализу для проведения контроля полученных знаний, умений, уровня компетенций бакалавров используются тематические тесты (в электронной образовательной среде Moodle) [3]; как правило, источниками тестов являются различные информационные источники, глобальная сеть Интернет и авторские разработки педагога. Современный уровень развития информационной среды позволяет учреждениям высшего образования получить доступ к материалам и ресурсам Всемирной сети, а также создавать собственные обучающие порталы с размещением на них собственных методических разработок, рабочих программ, тестовых материалов и т.п. Создание подобных информационных оболочек позволяет использовать инструменты интерактивного общения с аудиторией, широко используются: форумы и семинары для общения с обучающимися вне аудиторий, вебинары для проведения круглых столов и обмены опытом с коллегами других регионов. Вместе с этим, дополнительные возможности, предоставляемые программами-генераторами, позволяют создавать индивидуальные тесты для

каждого обучающегося по большинству дисциплин. В этом случае преподаватель выступает в роли координатора процесса формируя вопросы тестов и самостоятельно программируя ход тестирования.

В последнее время возросло внимание научного сообщества, преподавателей к персональной компьютерной технике как средству моделирования различных процессов. С использованием компьютерных и информационных технологий стало возможным моделирование финансово-экономических явлений, планирование и управление производственными или экономическими процессами и т.д. Но не следует полностью заменять реальный эксперимент или опыт компьютерным моделированием.

Современные информационные технологии активно должны использоваться при иллюстрировании нового учебного материала. Это позволяет, при необходимости, демонстрировать изучаемые экономические процессы и проблемы, финансово-экономические показатели в динамике и структуре, оценивать влияние инфляционных процессов на коэффициенты, составлять прогнозные значения на основе трендов и т.д. Звуковые и видеофрагменты также можно демонстрировать посредством компьютерных технологий, с использованием презентаций и видеороликов.

Современное использование информационных технологий в обучении позволяет стимулировать самообразование, значительно повысить его, поскольку повышение доступности информации и ее достаточность дают импульс к самостоятельному поиску знаний. Данный эффект во многом объясняется тем, что при работе с информацией в цифровом формате поиск необходимых сведений и данных организуется автоматически.

Электронный вид представленных в Интернет энциклопедий и словарей, электронных книг, учебно-методических материалов упрощает процесс поиска и отбора информации. Наряду с этим, популярность дистанционного образования возрастет: данная форма обучения характеризуется доступностью и организацией учебного процесса при котором практические задания и учебно-методические рекомендации обучающиеся получают в электронной образовательной среде (ЭОС) высшего учебного заведения или по электронной почте [6, 7].

Активное использование информационных технологий в обучении финансовому анализу с позиции принципа наглядности предполагает следующие плюсы:

– использование средств современных информационных технологий, позволяющих существенно повысить качество самой учебной информации, которая представляется ярко и динамично, а также воспринимается легче и быстрее;

– использование современных информационных технологий изменяет способы формирования воспринимаемой информации студентом, становится возможным создание «наглядной абстракции». При традиционной наглядности обучения подразумевается конкретность изучаемого объекта (показателя, явления), а при использовании возможностей информационных технологий становится возможной интерпретация важных свойств не только тех или иных изучаемых реальных явлений, но и научных закономерностей, теорий, обобщений, доказательств, причем в динамике, если это требуется [10, 11];

– развитие наглядного информационного пространства по дисциплине и возможность присутствия в нем в любое время.

Изучая теоретические и практические проблемы обучения студентов финансовому анализу и использования информационных технологий в процессе обучения анализу платежеспособности субъекта хозяйствования, в частности, наблюдается необходимость образовательной практики в использовании информационных технологий в процессе обучения финансовому анализу деятельности организаций и потребность в комплексном, систематическом исследовании возможностей их эффективного использования; создания оптимальных условий для реализации скрытых потенциальных возможностей информационных технологий в изучении методики анализа платежеспособности обучающимися вуза.

Выводы. Подводя итоги, следует сказать, что применение информационных технологий при обучении финансовому анализу дает возможность реализовать процесс обучения и управления процессом обучения наиболее эффективно (результативно) и интенсивно. Применение традиционных форм, средств, методов обучения финансовому анализу с использованием современных информационных технологий существенно повышают результативность образовательного процесса в высшем учебном заведении, решают стоящие перед образовательным учреждением задачи формирования необходимого уровня профессиональных компетенций обучающегося.

Литература:

1. Анацкая А.Г. Становление профессиональной самореализации студентов через обучение информационным технологиям // Инновационное образование и экономика. - 2009. - № 4 (15). - С. 51-55.

2. Васютина Т.Л., Стахно Р.Е. Применение современных информационных технологий в обучении // Проблемы современной науки и образования, 2016. № 7 (49). С. 52-54.

3. Винникова И.С. Особенности применения электронной образовательной среды Moodle при изучении дисциплины «Финансовый анализ в страховой организации» // В сборнике: Страхование в системе финансовых услуг в России: место, проблемы, трансформация. Сборник трудов XVIII Международной научно-практической конференции: в 2 томах. 2017. С. 216-220.

4. Винникова И.С., Кузнецова Е.А. Финансовый менеджмент современной организации. Учебное пособие / Мининский университет. Нижний Новгород, 2018.

5. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Шутова Ю.Г., Стародубова Д.С. Педагогические особенности формирования финансовой грамотности у студентов экономических направлений подготовки // Мир науки. 2016. Т. 4. № 6. С. 39.

6. Груздева М.Л. Информационные технологии в профессиональной деятельности. Учебно-методическое пособие / Мининский университет. Нижний Новгород, 2018.

7. Груздева М.Л., Смирнова Ж.В., Тукенова Н.И. Применение сервисов сети интернет при обучении технологии // Вестник Мининского университета. 2018. Т.6. №1(22).

8. Жунисбекова Д.А. Особенности использования информационных технологий при обучении математическому анализу в вузе // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 3. С. 7-9.

9. Койкелова Д.К., Мименбаева А.Б. Использование новых информационных технологий при обучении в вузе // Наука и Мир. 2017. Т. 1. № 4 (44). С. 20-22.

10. Новикова А.С. Информационные технологии в образовании / А.С. Новикова // Информатика и прикладная математика: межвузовский сб. науч. трудов. - Рязань, 2016. - № 22. - С. 71-73.

11. Писарев А.В. Возможности образовательной платформы MOODLE в обучении информационным технологиям / А.В. Писарев // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 6: Университетское образование. - Волгоград: ВолГУ, 2012. - №13. - С.70-73.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель декана факультета психологии Виттенбек Виктор Константинович
Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области Московский государственный областной университет (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент факультета психологии Утешева Татьяна Петровна
Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области Московский государственный областной университет (г. Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Данное исследование посвящено особенностям применения современных образовательных технологий в высшем учебном заведении. Поскольку современное общество нуждается в устойчивом развитии, высшее образование призвано обеспечить государсто конкурентно способными, креативными, инициативными, творчески мыслящими кадрами.

Ключевые слова: технология, образовательая технология, педагогическая технология, универсальные компетенции, профессиональные компетенции, высшее учебное заведение.

Annotation. This study is devoted to the peculiarities of the use of modern educational technologies in higher education. Since modern society needs sustainable development, higher education is designed to provide the state with competitive, creative, initiative, creative thinking personnel.

Keywords: technology, educational technology, pedagogical technology, universal competence, professional competence, higher educational institution.

Введение. В современных условиях модернизации высшего образования все более повышаются требования к подготовке кадров. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования выпускник должен овладеть универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями.

В основе профессиональной деятельности преподавателя высшего учебного заведения принято выделять две тесно взаимосвязанные составляющие – научную и педагогическую. Научная деятельность предполагает различные публикации, педагогическая – обучение студентов с учетом изменившейся парадигмы образования. Традиционные формы и методы обучения все больше заменяют нетрадиционные формы и методы, а также современные образовательные технологии. Понятие «образовательная технология» рассматривается как в широком, так и в узком смысле. В широком понимании она охватывает педагогические, психолого-педагогические, управленческие, культурологические, медико-педагогические и другие аспекты; в узком – это технология учебного процесса. В данной статье мы будем применять этот термин как технологии процесса обучения студентов вуза.

Образовательная технология, по определению В.В. Гузеева, – это система, включающая представление об исходных данных и планируемых результатах обучения, средства диагностики текущего состояния обучаемых, набор моделей обучения и критерии выбора оптимальной модели обучения для данных конкретных условий [1, с. 36]. Г.К. Селевко определяет педагогическую (образовательную) технологию как систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенную на научной основе, запрограммированную во времени и пространстве и приводящую к намеченным результатам [1, с. 37]. Необходимо отметить, что технологический подход к обучению занимает важное место, поскольку предусматривает точное инструментальное управление процессом обучения и гарантированное достижение качественных результатов. Данной теме посвящены многочисленные исследования отечественных и зарубежных ученых: Л. Андерсон, В.П. Беспалько, М.Е. Бершадского, Дж. Блок, Б. Блум, В.И. Боголюбова, Т. Гилберт, В.В. Гузеева, Т.А. Ильиной, М.В. Кларина, А.Я. Савельева, Г.К. Селевко и др.

Современные педагогические технологии, применяемые в процессе обучения студентов высших учебных заведений, представлены в систематизированном по разным основаниям виде в исследованиях Н.Э. Касаткиной, Т.К. Градусовой, Т.А. Жуковой, Е.А. Кагакиной, О.М. Колупаевой, Г.Г.Солодовой, И.В. Тимониной и др.

В психолого-педагогической литературе представлены достаточно разные подходы к классификации как образовательных, так и педагогических технологий, однако общепринятой классификации процесса обучения в настоящее время не существует. Вместе с тем классификация Селевко Г.К. может служить основой для технологического подхода и ориентацией в мире образовательных технологий вообще.

На современном этапе развития образования достаточно остро обозначилось противоречие между объемом информации и способами ее переработки, передачи, восприятия. В связи с этим возникает необходимость в применении технологий, в основе которых – развитие личности профессионала-педагога, учителя современной школы.

Изложение основного материала статьи. Исследование, целью которого было выявить наиболее эффективные современные технологии, применяемые в процессе обучения студентов вуза для подготовки высоко профессиональных педагогов проводилось нами в течение трех лет. С 2015-2016 учебного года по 2017-2018 учебный год в исследовании приняло участие 486 студентов первого, второго и третьего курсов обучения по направлению подготовки 44.03.05 (уровень бакалавра) «Педагогическое образование», профиль подготовки: «Начальное образование и иностранный (китайский) язык», «Начальное образование и иностранный (немецкий) язык», «Начальное образование и иностранный (английский) язык», «Начальное образование», «Начальное образование и дошкольное образование».

В процессе анкетирования, собеседований и практических занятий выявлено, что лишь 43% студентов

первого курса имеют представление о таких современных образовательных технологиях, как проектная деятельность и игровые технологии.

В процессе обучения на занятиях по педагогике преподавателями достаточно активно использовались технологии по формированию профессиональной эрудиции, развитию профессионального творческого мышления, развитию профессиональной направленности и профессионально важных качеств. В конце учебного года 56% студентов второго курса могли достаточно уверено демонстрировать знание данных технологий, знание которых им необходимо для формирования профессиональных компетенций.

С целью развития уровня самостоятельной работы студентов на практических занятиях в течение трех лет использовались востребованные сегодня технологии, обуславливающие репродуктивные, творческие способы познания студентами учебного материала. В результате 69% студентов третьего курса свободно ориентировались в данных технологиях.

В процессе анкетирования, собеседований с участниками исследования было выяснено, что особое предпочтение отдают 74% опрошенных использованию технологии проблемного обучения, цель которой – развитие познавательной активности и творческой самостоятельности студентов; последовательное и целенаправленное выдвижение перед студентами познавательных задач; поисковые методы.

67% будущих педагогов одобрили применение в процессе обучения технологий развивающего обучения, цель которых – развитие личности и ее способностей; организация учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию; вовлечение студентов в различные виды деятельности.

69% респондентов отметили эффективность использования в образовательном процессе технологии дифференцированного обучения, цель которой – создание оптимальных условий для выявления задатков и развития интересов и способностей обучающихся, усвоение программного материала на различных планируемых уровнях, методы индивидуального обучения.

71% участников исследования открыли для себя технологию активного (контекстного) обучения, с применением которой происходит организация активности студентов, моделирование предметного и социального содержания будущей педагогической деятельности, реализуются методы активного обучения.

97% респондентов отметили эффективность технологии деловой игры, способствующий обеспечению личностно-деятельностного характера усвоения знаний, умений, навыков; самостоятельной познавательной деятельности, направленная на поиск, обработку, усвоение учебного материала; игровые методы включения студентов в творческую деятельность.

Наиболее эффективной современной образовательной технологией по мнению 99% студентов является педагогическая мастерская. Данная технология использовалась нами систематически на практических занятиях по педагогике в течение трех лет в процессе обучения студентов первого, второго и третьего курсов профиля подготовки: «Начальное образование и иностранный (китайский) язык», «Начальное образование и иностранный (немецкий) язык», «Начальное образование и иностранный (английский) язык», «Начальное образование», «Начальное образование и дошкольное образование».

Так, например, при изучении раздела педагогики «Теория обучении». На практическом занятии тема: «Школа, в которой я хочу работать» использование технологии педагогическая мастерская позволила студентам, проанализировав основные дидактические концепции, авторские школы, Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, учебно-методические комплекты начальной школы, создать модель школы своей мечты.

В связи с тем, что технология предполагает построение знаний обучающимися как самостоятельно, так и в совместном поиске, студенты работали индивидуально, в парах, малыми группами. Однако при этом соблюдались основные принципы образовательной технологии, соблюдаемые и педагогом-мастером:

1) создание атмосферы открытости, доброжелательности, сотворчества;
2) включение эмоциональной сферы обучающегося, пробуждение личной заинтересованности каждого участника процесса в изучении проблемы;
3) чередование индивидуальной и коллективной работы;
4) «социализация», т.е. сделанное индивидуально, в паре, в мини-группе, обсуждается , все мнения должны быть услышаны;
5) «афиширование», иными словами представление работ студентов – схем, таблиц, рисунков, проектов, моделей и т.п. - в аудитории и ознакомление с ними всех участников образовательного процесса.

Поэтому для создания моделей будущих школ студент использовали идеи таких дидактических концепций, как:

концепция дидактического энциклопедизма – 23%;

дидактического формализма – 16%:

дидактического прагматизма – 14%;

функционального материализма – 9%;

теория поэтапного формирования умственных действий в процессе обучения – 17%;

ведущие идеи авторских школ Е.А. Ямбурга – 37%; диалога культур – 15%; Вальдорфской школы – 27; М. Монтессори – 21%;

учебно-методические комплекты начального образования «Школа России» - 47%; «Начальная школа XXI века» - 35%; «Гармония» -18%.

В результате использования данной технологии в учебном процессе была создана творческая атмосфера, психологический комфорт, способствовавшие формированию профессиональных компетенций будущих учителей начальной школы. Студенты представили модели школы им. Л.С. Выготского, школы радости, школы, девиз которой: «Учимся не для школы, а для жизни!» Гимном одной из школ стали стихи, положенные на музыку:

«Почему, – спросим ты и я, – наша школа лучше все?»
Атмосфера любви дарит детям и нам успех!
Дарит знаний багаж вам. Каждый – личность и он сам
Учит как, зачем, почему, а мы в этом поможем ему.
И родители каждый день к нам заходят, им не лень.
Мы с родителями – друзья: родитель, ребенок и я.
Дети в школу бегут бегом, любят школу они навсегда.
Знаем, школа – второй дом. Скажем школе нашей: «Да!»

Выводы. Исследование, проведенное нами, убедительно показывает положительное влияние использование современных образовательных технологий в процессе обучения, способов управления образованием и развитием студентов будущих педагогов. Современный педагог способен не только дать общее представление об изучаемом предмете, но и научить воспитанников творчески перерабатывать информацию различных источников, грамотно оперировать данными умениями, умение анализировать и синтезировать актуальную научную, профессиональную информацию.

Литература:

1. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий В 2-т. Т.1. - М.: Народное образование, 2005.
2. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза: методическое пособие авт. / сост. Н.Э. Касаткина, Т.К. Градусова, Т.А. Жукова, Е.А. Кагакина, О.М. Колупаева, Г.Г.Солодова, И.В. Тимонина; отв. ред. Н.Э. Касаткина. – Кемерово: ГОУ «КРИРПО», 2011. – 237 с.
3. Утешева Т.П. Педагогическая мастерская – технология инновационной деятельности студентов. Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы Y Междунар. Науч.-практ. конф. – Чебоксары: ЧНС «Интерактив плюс», 2015. - № 4 (5). С. 206 – 208.

Педагогика

УДК 378.17

кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент Воронин Денис Михайлович
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Хотулёва Ольга Викторовна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Завальцева Ольга Александровна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ЗНАЧЕНИЕ СТРУКТУРЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ЗНАНИЙ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИИ

Аннотация. В работе описывается структура знаний учителя для интеграции технологий, называемая технологическим педагогическим содержанием знаний. Развитие технологий с педагогическим содержанием знаний имеет решающее значение для эффективного обучения. Структура технологического педагогического содержания знаний для знаний учителя описывается как комплексное взаимодействие между тремя областями знаний: содержания, педагогики и технологий. Взаимодействие этих областей знаний, как теоретически, так и на практике, позволяет получить гибкие знания, необходимые для успешной интеграции использования технологий в преподавание.

Ключевые слова: технологии, преподавание, педагогика, биология, знания, компетенции.

Annotation. The paper describes the structure of the teacher's knowledge for the integration of technology, called technological pedagogical content of knowledge. The development of technologies with pedagogical knowledge content is crucial for effective learning. The structure of technological pedagogical content of knowledge for teacher's knowledge is described as a complex interaction between three areas of knowledge: content, pedagogy and technology. The interaction of these areas of knowledge, both theoretically and in practice, allows to obtain flexible knowledge necessary for the successful integration of the use of technology in teaching.

Keywords: technology, teaching, pedagogy, biology, knowledge, competence.

Введение. В качестве интересной тенденции в образовательных технологиях является развитие технологических компетенций учителя. Работа над технологическим педагогическим содержанием знаний продолжается по всему миру [6].

Как известно преподавателям, преподавание-это сложная практика, требующая переплетения многих видов специализированных знаний. Таким образом, преподавание является примером плохо структурированной дисциплины, требующей от учителей применения сложных структур знаний в различных случаях и контекстах [7]. Учителя практикуют в очень сложных, динамичных контекстах класса, которые требуют от них постоянно менять и развивать свое понимание. Таким образом, эффективное преподавание зависит от гибкого доступа к богатым, хорошо организованным и интегрированным знаниям из различных областей, включая знания о мышлении и обучении студентов; знание предмета; и все чаще знание современных технологий [3].

Преподавание биологии усложняется тогда, когда рассматривается проблема использования новых технологий для учителя. Большинство рассматриваемых в современной литературе технологий являются новыми и цифровыми, а также обладают некоторыми присущими им свойствами, которые затрудняют их непосредственное применение [2].

Цель работы – обосновать значение структуры технологического педагогического содержания знаний для преподавания биологии.

Изложение основного материала статьи. Большинство традиционных педагогических технологий характеризуются специфичностью, стабильностью и прозрачностью функции. Со временем эти технологии достигают прозрачности восприятия, становятся привычными и в большинстве случаев даже не считаются технологиями. Цифровые технологии, такие как компьютеры, портативные устройства и программные приложения, напротив, являются подвижными, нестабильными и непрозрачными. На академическом уровне, легко утверждать, что карандаш и моделирование программного обеспечения являются технологиями. Последнее, качественно отличается тем, что его функционирование непрозрачно для учителей и обеспечивает принципиально меньшую стабильность, чем более традиционные технологии. По своей природе новые цифровые технологии изменчивы, нестабильны и непрозрачны, что создает новые проблемы для учителей, которые пытаются использовать больше технологий в процессе обучения [1].

Кроме того, усложнение обучения с помощью технологий заключается в понимании того, что технологии не являются ни нейтральными, ни беспристрастными. Особенности технологии имеют свои склонности, потенциал, возможности и ограничения, которые делают одни из них более подходящими для

определенных задач, чем другие [8].

Социальные и контекстуальные факторы также осложняют взаимоотношения между преподаванием и технологиями. Социальные и институциональные условия часто не подкрепляют усилия учителей по интеграции использования технологий в свою работу. Учителя часто имеют недостаточный опыт использования цифровых технологий для преподавания и обучения. Многие преподаватели получили ученые степени в то время, когда образовательные технологии находились на совершенно иной стадии развития, чем сегодня. Таким образом, неудивительно, что они не считают себя достаточно подготовленными к использованию технологии в классе и часто не ценят ее актуальность для преподавания и обучения. Приобретение новой базы компетенций может быть сложной задачей, особенно если это трудоемкая деятельность, которая должна вписываться в напряженный график. Кроме того, эти знания вряд ли будут использоваться, если учителя не смогут понять, какие технологии используются в соответствии с их существующими педагогическими убеждениями. Кроме того, учителя часто не получают надлежащей подготовки для выполнения этой задачи. Многие подходы к профессиональному развитию учителей предлагают универсальный подход к интеграции технологий, когда, по сути, учителя работают в различных контекстах преподавания и обучения [4].

Для интеграции необходим подход, который рассматривает преподавание как взаимодействие между тем, что знают учителя, и тем, как они применяют эти знания в уникальных обстоятельствах или контекстах в своих классах. В основе хорошего обучения с использованием технологий лежат три основных компонента: содержание, педагогика и технология, а также взаимоотношения между ними. Взаимодействие между ними, проявляющееся по-разному в различных контекстах и обусловливает значительные различия в масштабах и качестве интеграции образовательных технологий. Эти три базы знаний образуют ядро технологии, педагогики и содержания знаний [5].

Структура технологического педагогического содержания знаний основывается на описаниях Шульмана. Другие авторы обсуждали подобные идеи, хотя часто использовали различные схемы маркировки. В этой модели есть три основных компонента знаний учителей: содержание, педагогика и технология [7].

Знания содержимого это знания учителя о предмете, используемые для преподавания. Знание содержания имеет решающее значение для учителей и включает: концепции, теории, идеи, организационные структуры, доказательства, а также устоявшиеся практики и подходы к развитию таких знаний. В случае изучения биологи оно будет включать знание научных фактов и теорий, научного метода и доказательного рассуждения.

Стоимость отсутствия всеобъемлющей базы знаний о содержании может быть непомерно высокой; например, учащиеся могут получать неверную информацию и вырабатывать неправильные представления о содержании. Тем не менее, содержание знаний само по себе является плохо структурированной областью и судебные баталии по поводу преподавания эволюции демонстрируют, что вопросы, касающиеся содержания учебных программ, могут быть областями значительных разногласий и разногласий [6].

Педагогические знания - это глубокие знания учителей о процессах и практиках или методах преподавания и обучения. Они охватывают, среди прочих факторов, общие образовательные цели, ценности и цели. Эта общая форма знаний применяется для понимания того, как обучающиеся учатся, общих навыков управления классом, планирования урока и оценки учащихся. Она включает в себя знания о методах, используемых в классе, характере целевой аудитории, а также стратегии для оценки понимания студентом. Учитель с глубокими педагогическими знаниями понимает, как студенты строят знания и приобретают навыки, и как они развивают привычки ума и положительные склонности к обучению. Таким образом, педагогические знания требуют понимания когнитивных, социальных и развивающих теорий обучения и того, как они применяются к студентам в классе.

Центральное место в концептуализации Шульмана занимает понятие трансформации предмета преподавания. В частности, эта трансформация происходит по мере того, как учитель интерпретирует предмет, находит несколько способов его представления и адаптирует учебные материалы к альтернативным концепциям и предшествующим знаниям студентов. Оно охватывает основную деятельность в области преподавания, обучения, учебной программы, оценки и отчетности, такую как условия, способствующие обучению, и связи между учебной программой, оценкой и педагогикой [7].

Технологические знания всегда находятся в состоянии изменения, по крайней мере в большей степени, чем две другие основные области знаний. Любое определение технологических знаний может устареть к моменту публикации этого текста. Тем не менее, определенные способы мышления и работы с технологией могут применяться ко всем технологическим инструментам и ресурсам. На данный момент профпригодность выходит за рамки традиционных представлений о компьютерной грамотности и требует, чтобы люди понимали информационную технологию достаточно широко, чтобы продуктивно применять ее на работе и в повседневной жизни, признавали, когда информационная технология может способствовать или препятствовать достижению цели, и постоянно приспосабливались к изменениям в информационных технологиях. Поэтому профпригодность требует более глубокого, более существенного понимания и овладения информационными технологиями для обработки информации, коммуникации и решения проблем, чем традиционное определение компьютерной грамотностью. Приобретение технологических знаний позволяет человеку решать различные задачи с использованием информационных технологий и разрабатывать различные способы выполнения той или иной задачи. Эта концептуализация технологических знаний рассматривает их как развивающееся на протяжении всей жизни генеративное, открытое взаимодействие с технологией.

Технологии и содержание знаний имеют глубокую историческую связь. Прогресс в биологии совпал с развитием новых технологий, позволяющих по-новому и плодотворно представлять данные и манипулировать ими.

Понимание влияния технологии на практику и знания данной дисциплины имеет решающее значение для разработки соответствующих технологических инструментов для образовательных целей. Выбор технологий позволяет и ограничивает типы идей контента, которые можно преподавать. Кроме того, некоторые решения по содержанию могут ограничивать типы технологий, которые используются. Технология может ограничивать типы возможных представлений, но также может позволить себе строительство новых и более разнообразных представлений. Кроме того, технологические инструменты

могут обеспечить большую степень гибкости при навигации по этим представлениям [6].

Знание о технологическом содержании - это понимание того, как технология и содержание влияют и ограничивают друг друга. Учителя должны овладевать не только тем, чему они учат; они также должны иметь глубокое понимание того, как предмет может быть изменен с помощью применения конкретных технологий. Учителя должны понимать, какие конкретные технологии лучше всего подходят для решения проблем предметного обучения в их областях и как содержание диктует или, возможно, даже изменяет технологию или наоборот.

Технологические педагогические знания - это понимание того, как преподавание и обучение могут меняться, когда конкретные технологии используются определенным образом. Это включает в себя знание педагогических возможностей и ограничений различных технических средств, как они относятся к дисциплинарной и развивающей педагогической концепции, педагогическим стратегиям. Понимание доступности технологий и того, как их можно использовать по-разному в зависимости от изменений в контексте и целях, является важной частью понимания [7].

Эти знания становятся особенно важными, поскольку большинство популярных программ не предназначены для образовательных целей. Программы, такие как Microsoft Office Suite (Word, PowerPoint, Excel, Entourage и MSN Messenger), обычно предназначены для бизнес-сред. Веб-технологии, такие как блоги или подкасты, предназначены для развлечения, общения и социальных сетей. Учителя должны отказаться от функциональной фиксированности и развивать навыки, выходящие за рамки наиболее распространенных применений технологий, перенастраивая их для индивидуальных педагогических целей. Таким образом необходим дальновидный, творческий и открытый поиск использования технологий не ради себя, а ради продвижения обучения и понимания обучающихся.

Технологическое педагогическое содержание знания - это формирующаяся форма знания, которая выходит за рамки всех трех “основных” компонентов (содержание, педагогика и технология); это понимание, которое возникает из взаимодействия между содержанием, педагогикой и технологическими знаниями. Эта форма знания лежит в основе действительно значимого и глубоко квалифицированного обучения с технологией, отличается от знания всех трех концепций индивидуально. Вместо этого, она основа эффективной педагогической технологии, требующая понимания представления понятий с использованием технологий, педагогических приемов, которые преобразуют технологии в конструктивные способы обучения содержанию, знания о том как технологии могут помочь устранить некоторые проблемы, с которыми сталкиваются обучающиеся, знания у студентов теории познания, и знания о том, как технологии могут использоваться, чтобы построить на существующих знаниях новую эпистемологию или укрепить старые знания [5].

Путем одновременной интеграции знаний о технологии, педагогике, содержании и контекстах, в которых они функционируют, опытные учителя включают технологическое педагогическое содержание знаний в любой момент обучения. Каждая ситуация, представленная учителям, представляет собой уникальное сочетание этих трех факторов, и, соответственно, нет единого технологического решения, которое применимо к каждому учителю, каждому курсу или каждому взгляду на преподавание. Скорее, решения заключаются в способности учителя гибко ориентироваться в пространствах, определяемых тремя элементами содержания, педагогики и технологии, и сложных взаимодействиях между этими элементами в конкретных контекстах. Игнорирование сложности, присущей каждому компоненту знаний, или сложностей взаимоотношений между компонентами может привести к чрезмерно упрощенным решениям или сбоям. Таким образом, учителя должны развивать беглость и когнитивную гибкость не только в каждой из ключевых областей, но и в том, как эти области и контекстуальные параметры взаимосвязаны, чтобы они могли создавать эффективные решения. Это своего рода глубокое, гибкое, прагматичное и тонкое понимание преподавания с помощью технологии, как конструкции профессиональных знаний.

Выводы. Приведенные исследования позволяют утверждать, что взаимодействие между содержанием образования, педагогикой и технологическим изложением материала определяют качество учебного процесса и уровень педагога в целом. Исходя из этого значение структуры технологического педагогического содержания знаний для преподавания биологии является решающим в качестве образовательного процесса.

Литература:

1. Angeli C.Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICTTPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK) / Computers and Education, 52(1) – 2009, P. 154–168.

2. Archambault L.Examining TPACK among K–12 online distance educators in the United States / Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1) – 2009, P. 71–88.

3. Ertmer P.A. Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration / Educational Technology, Research and Development, 53(4) – 2005, P. 25–39.

4. Graham C.R. Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK) / Computers & Education, 57(3) – 2011, P. 1953–1960.

5. Koehler M.J. How do we measure TPACK? Let me count the ways /J.M. Koehler, T.S. Shin, P. Mishra // Educational technology, teacher knowledge, and classroom impact: A research handbook on frameworks and approaches. Information Science Reference, Hershey, PA. – 2011, P. 16-31.

6. Mishra P. Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge / P. Mishra, M.J. Koeler //Teachers College Record, 108(6) – 2016, P. 1017–1054.

7. Mishra P. Technological pedagogical content knowledge (TPCK): Confronting the wicked problems of teaching with technology. In C. Crawford et al. (Eds.), Proceedings of society for information technology and teacher education international conference 2007 / P. Mishra, M. Koehler // Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education, 2007. – P. 2214-2226.

8. Voogt J. Technological pedagogical content knowledge—a review of the literature / Journal of Computer Assisted Learning, 29 (2), 2013. – P. 109–121.

УДК 378

руководитель отдела образования администрации Кочубеевского муниципального района Ставропольского края, аспирант Ворончихина Наталья Анатольевна
ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);
доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального обучения Филимонюк Людмила Андреевна
ГАОУ ВО "Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт" (г. Невинномысск)

МОДЕЛЬ СЕЛЬСКОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПЛЕКСА КАК ЦЕНТРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В АГРОПРОМЫШЛЕННОМ КОМПЛЕКСЕ

Аннотация. В статье представлена модель сельского социокультурного комплекса, разработанная на базе МБОУ СОШ №16 (с. Казьминское, Ставропольский край), которая ориентирована развитие трудовых традиций, повышение уровня профессиональной ориентированности в современных социально-экономических условиях; реализацию идей агро-бизнес образования.

Ключевые слова: кластер, модель, сельская школа, сельский социокультурный комплекс.

Annotation. The article presents a model of rural socio-cultural complex, developed on the basis of MBOU school №16 (village Kazminskoe, Stavropol region), which focuses on the development of labor traditions, improving the level of professional orientation in modern socio-economic conditions; implementation of the ideas of agro-business education.

Keywords: cluster, model, rural school, rural socio-cultural complex.

Введение. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, определяют, что «главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире» [1-3].

Одним из приоритетных направлений модернизации российского образования является оптимизация сети сельских школ с целью развития образования на селе и создания условий для обеспечения доступности и высокого качества сельского образования. Сегодня, когда воспитательные возможности сельского социума снизились, школа становится средством духовного возрождения села. Поэтому совершенствование ее работы - проблема не только педагогическая. Она связана с экономическими, социальными, политическими, демографическими сферами развития села.

В новых исторических условиях школе необходимо вернуть роль важнейшего института социализации на селе, определить пути решения задачи подготовки школьника к успешной деятельности в рамках новой системы социальных отношений, обусловленных, с одной стороны, законами рынка, с другой – ценностями культуры постиндустриального общества. При этом от сельской школы общество ждет сохранения традиционных функций, связанных с трансляцией народной культуры, особого сельского образа жизни. Столь многоплановые задачи, стоящие сегодня перед сельской школой, требуют разработки модели культуросообразной, диалогической школы, объединяющей в своей деятельности работу по освоению этнонациональных, в том числе педагогических, традиций и актуальных культурных и социальных практик. Сельская школа изначально объединяла в своей деятельности социокультурные традиции и педагогические новации, поэтому современное развитие исторических типов данного синтеза на основе современных методологических подходов может иметь большое значение для модернизации сельской школы на современном этапе [4;6].

Изложение основного материала статьи. Наиболее значимые с педагогической точки зрения исторические модели сельской школы России всегда были связаны с проектами профессионального, трудового обучения. Будущее России как передовой державы невозможно без развитого агропромышленного комплекса (АПК), который в настоящее время переживает бурный подъём. Поэтому профессиональная ориентация сельских школьников на деятельность в агропромышленном комплексе при современных социально-экономических условиях является неотъемлемой частью социального заказа российского общества и соответствует государственному стандарту общего образования. В тоже время модернизация российского общества, современный этап развития села и его перспективы настоятельно требуют переосмысления подходов и создания новых моделей профессиональной ориентации школьников на деятельность в агропромышленном комплексе.

Миссия педагогического сопровождения, реализуемая сельской школой, будет заключаться в моделировании вариантов личностного развития школьника, в совместной корректировке жизненных смыслов детей и взрослых, в гарантии безопасного разрешения трудной жизненной ситуации школьника, в реальном удовлетворении потребности самовыражения, в стимулировании саморазвития и самовоспитания, в оказании максимального содействия личностной и социальной самореализации выпускников.

В силу недостаточной проработанности в действующем законодательстве вопросов нормативно-правового обеспечения интеграции и кооперации образовательных учреждений разного уровня и организаций социально-культурной сферы мы предлагаем использовать следующие понятия: социально-культурный комплекс – учреждение культуры, выполняющее широкий круг функций, относящихся к культуре, спорту, оздоровлению и здравоохранению, социальной помощи, организации досуговой и общественной жизни взрослых; образовательный центр – учреждение, осуществляющее образовательную деятельность разных видов, уровней и направленности.

Центры создавались и создаются для решения задач, которые не могут быть решены на уровне базовой школы. К ним относятся прежде всего формирование современной информационно-насыщенной практико-ориентированной среды развития образования, включающей в т.ч. и доступ к глобальным, национальным и региональным информационным ресурсам (посредством Интернета и других систем связи). За счёт такого доступа образовательные центры могут осуществлять переподготовку учителей (включая учителей базовых школ) и администраторов образовательных учреждений на принципиально новом уровне, создавать системы дистанционного обучения регионального и межрайонного уровней, связывать учреждения общего

образования между собой, а также, с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования.

В отличие от связей вертикального подчинения, сельский социокультурный центр МБОУ СОШ №16 (с. Казьминское, Ставропольский край) (далее - ССКК) имеет в основании своей архитектуры горизонтальные связи, основанные на идеях кластерного похода в образовании [3;5].

Сельский социокультурный комплекс кластерного типа – это добровольное объединение образовательных учреждений, учреждений культуры и спорта, общественных организаций и органов власти, субъектов предпринимательства, использующее конвенциональные инструменты социального партнерства и сетевого взаимодействия для решения насущных задач по развитию образования в рамках определенной территории или в отдельно взятом образовательном учреждении.

Стратегическая ось кластерного взаимодействия – совокупность инструментальных средств по созданию инновационного продукта, совместный стратегический проект, определяющий горизонтальные и вертикальные взаимосвязи в кластере и включающий совокупность следующих структурных элементов: организационно-территориальная структура (кластерная плоскость) – различные среды, их объединения; ресурсная структура (кластерная вертикаль) - объединение ресурсов (кадровых, финансовых, материальных, информационных, образовательных и т.д.) в зависимости от задачи; функциональная структура (пересечение кластерной плоскости и кластерной вертикали) - функция – инновационное решение задачи.

Проектируемый нами образовательный кластер включает три кластерные плоскости.

Первая кластерная плоскость – «территория» образовательного учреждения (основное образование, дополнительное образование, служба педагогического сопровождения).

Вторая кластерная плоскость – «территория» школьных клубов и центров.

Третья кластерная плоскость состоит из четырех сред: социальной (представители власти, общественные организации, система социальных учреждений, население села, институт семьи); научной (научные школы, вузы, ссузы, консультационные центры); экономической (система экономических хозяйствующих субъектов (различные производственные предприятия, предприятия торговли); культурно-образовательной (организации культуры, организации дошкольного и дополнительного образования).

Каждая среда включает в себя представителей различных организаций (социальных партнеров). В зависимости от поставленных задач количество кластерных плоскостей и сочетание элементов в них могут быть различны.

Образовательный кластер – это гибкая и мобильная структура, внутри которого может быть различное сочетание маршрутов взаимодействия. В перспективе, в зависимости от количества кластерных плоскостей и элементов различных сред может быть абсолютно разное количество маршрутов. Определяющим в их формировании будет являться цель и результат такого объединения. Ядром данного кластера является ребёнок, его интересы, потребности, возможности (таблица 1)

Таблица 1

Взаимосвязь основных участников модели ССКК

№ п/п	Субъекты сетевого (кластерного) взаимодействия	Направление взаимодействия	Основные результаты и эффекты	Нормативно-правовое и программное обеспечение
1.1.	МБОУ СОШ № 16 Кочубеевскго района	1. Совместные сетевые мероприятия творческой. спортивной, социально-значимой направленности, повышающие воспитывающий и развивающий потенциал социума. 2. Организация социальных и профессиональных проб для обучающихся в сфере СХП и социальной инфраструктуре села 3. Совершен-ствование образователь-ной среды школы , её материально – технической обеспеченности	Развитие взаимодействия в рамках социальных проектов. Повышение авторитета школы и престижа её социальных партнёров (о чём свидетельствуют результаты независимых социальных опросов). Гармонизация отношений и обогащение социо-культурной жизни сельского социума.	Договоры о взаимодействии . Программа ССКК
1.2.	СПК колхоз-племзавод «Казьминский»			
1.3.	Администрация МО Казьминского сельсовета			
1.4.	СПК колхоз-племзавод «Полярная Звезда»			
1.5.	Администрация МО Мищенского сельсовета.			
2.1.	МОУ СОШ № 16 Кочубеевскго района	1. Реализация сетевой интегративной образовательной программы воспитания, индивидуального развития и предпрофес-сиональной подготовки школьников, ориентированная на социальный заказ АПК. 2. Сетевые образовательные проекты и мероприятия.	Развитие взаимодействия в области дополнительного образования, осуществления профориента-ционной, профилакти-ческой, методической, культурно-просветительской работы.	Договоры о взаимодействии . Программа ССКК
2.2.	СПК колхоз-племзавод «Казьминский»			
2.3.	ДОУ №2 с.Казминское			
2.4.	МОУ ДОД ДДЮТ			
2.5.	ДЮСШ №3			
2.6.	СДК с. Казьминское			
2.7.	НГГТИ			
3.1.	МОУ СОШ № 16 Кочубеевскго района	1. Организация на базе МОУ СОШ №16 сетевых образовательных мероприятий, направленных на повышение престижа сельскохозяй-ственных профессий, а так же слётов УПБ И ТОШ, слётов участников движения «Отечество», Школ актива и др.	1. Профессиональное самоопределение учащихся. 2. Поддержка ученических и молодёжных социально-значимых инициатив. 3. Развитие кадрового потенциала села.	Договоры о взаимодействии. Программа ССКК Муниципальная программа развития образования.
3.2.	СПК колхоз-племзавод «Казьминский»			
3.3.	ОУ Кочубеевского района			
3.4.	Отдел образования АКМР			
3.5.	Управление СХ АКМР			

Главная цель ССКК – конституциирование системы комплексного сопровождения индивидуального развития ребенка, формирование соответствующей модели локального социокультурного пространства из компонентов, реализующих функцию воспитания и социализации личности, ориентации молодёжи на жизнеустройство и профессиональную деятельность в системе АПК Ставропольского края.

Приоритетными направлениями для ССКК МБОУ СОШ №16 являются:

- модель открытого образовательного пространства (мощным звеном которой является школьный Центр музейной педагогики - мультикультурный креативный образовательный кластер-музей);
- модель современного информационного образования сельских школьников (ИИЦ «Без названия»);
- модель интеграции детско-взрослого сообщества через «Спортивный клуб «Энергия»» - как условие эффективного управления сферой здорового досуга и развития детей и взрослых;

- модель образовательного процесса на основе сетевой интегративной образовательной программы воспитания, индивидуального развития и предпрофессиональной подготовки школьников, ориентированной на социальный заказ АПК.

- модели диссеминации инновационного педагогического опыта и экспонирования результатов на внешних социальных площадках.

Основными этапами реализации разработанной модели ССКК являются: проектно-мобилизационный; поисково-преобразовательный; рефлексивно-обобщающий (таблица 2).

Таблица 2

Этапы реализации модели ССКК

Этапы построения модели		**срок**	**Основные направления деятельности**
I	проектно-мобилизационный	2017 г.	Разработка проектного замысла Модели ССКК, ознакомление с его основными идеями педагогов, учащихся, родителей и социальных партнеров школы
			Составление Положения о ССКК
			Создание координационного совета для управления жизнедеятельностью ССКК
			Разработка программы деятельности по формированию ССКК
			Определение критериев, показателей, методов и приемов изучения эффективности функционирования системы ССКК
II	поисково-преобразовательный	сентябрь 2018 – июнь 2019 г	
			Реализация программы совместных действий по формированию ССКК
			Разработка и апробация годового цикла дел, направленных на проявление и развитие творческих способностей воспитанников и учащихся
			Организация мониторинга для изучения потребностей и интересов воспитанников и учащихся и исследования эффективности образовательного процесса
III	рефлексивно-обобщающий	сентябрь 2019 – июнь 2020г.	Осуществление коллективной рефлексии в сообществе педагогов, учащихся, родителей и социальных партнеров процесса и результатов деятельности по построению воспитательной системы ССКК
			Определение перспектив дальнейшего развития ССКК

Ожидаемыми эффектами развития ССКК являются: высокий уровень образованности и творческого развития личности, готовность выпускников к самостоятельному решению качественно значимых проблем; усиление положительного воздействия школы на жизнь сельского социума, укрепление традиций сельского уклада жизни; развитие социально-ценностных форм досуга, оптимизация социальной обстановки в сельском поселении; сохранение и укрепления здоровья, сформированность физической культуры личности; укрепление связей между учреждениями образования, культуры, здравоохранения и семьей и школой с целью эффективного психолого-педагогического сопровождения ребенка; привлечение детей, родителей и общественности к проведении общественно значимых мероприятий, акций по месту жительства; развитие трудовых традиций, повышение уровня профессиональной ориентированности в современных социально-экономических условиях; реализация идей агро-бизнес образования.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное отметим, что ожидаемыми перспективами реализации модели ССКК являются:

– предложенная модель сможет значительно расширить функциональные возможности учреждений, организаций и обогащает содержание образования;

– реализованная модель увеличивает возможности для привлечения ресурсов, укрепления материально-технической базы и оптимального ее использования;

– внедрённая модель создаст реальные механизмы для образовательной системы, работающие не только для настоящего, но и для будущего сельской территории.

Литература:

1. Концепция духовно нравственного развития и воспитания личности гражданина России // http://www.maystro.ru/.../1976_kontsept...nina_rossii.pdf.

2. "Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа" (утв. Президентом РФ 04.02.2010 N Пр-271) //http://www.school2ur.narod.ru/2016-2017/3..pdf дата сохранения: 20.05.2016.

3. Стратегия развития системы образования Ставропольского края // http://www.stavminobr.ru/.../strategiya-r...020-goda.html.

4. Предпрофильная подготовка и профильное обучение как факторы обеспечения качественного доступного образования (методические материалы) / Под научной ред. Н.Н. Сабельниковой-Бегашвили. − Ставрополь: ГБОУ ДПО СКИРО ПК и ПРО, 2012.

5. Постановление администрации Кочубеевского муниципального района Ставропольского края № 1243 от 28.12.2016 года "Об утверждении муниципальной программы "Развитие образования Кочубеевского муниципального района Ставропольского края" в новой редакции //http://www.kochubrono.edusite.ru/p3aa1.html.

6. Фролов, И.В. Организационно-методические аспекты профильного обучения учащихся в сельской школе. / Инновационная деятельность в сельской школе: материалы научно-практич. семинара/ АГПИ им. А.П. Гайдара. - Арзамас, 2006.

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Гилева Анжела Валентиновна
Пермский государственный национальный исследовательский университет (г. Пермь)

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В СОДЕРЖАНИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ЮСЬВИНСКОГО МУНИЦИПАЛЬНОГО РАЙОНА ПЕРМСКОГО КРАЯ

Аннотация. В статье проанализирован опыт этнокультурного воспитания детей дошкольного возраста в конце XX – начале XXI века в дошкольных образовательных учреждениях Юсьвинского муниципального района Пермского края. Поднимается вопрос о важности регионального компонента в процессе этнокультурного воспитания. Описаны формы, технологии этнокультурного воспитания, а также направления взаимодействия с социальными партнерами. Основными источниками для анализа ценного педагогического опыта по этнокультурному воспитанию послужили воспоминания руководителей и воспитателей дошкольных образовательных учреждений Юсьвинского муниципального района, методические разработки педагогов, продукты творческой деятельности детей и взрослых. Актуальность работы обусловлена тем, что изучение опыта этнокультурного воспитания детей дошкольного возраста на территории Пермского края позволит реконструировать региональные воспитательные практики, транслировать ценный педагогический опыт этнокультурного воспитания в новых временных условиях и определить стратегии дальнейшего исследования данной проблемы. На основе анализа полученных материалов выделены педагогические идеи, актуальные для современного дошкольного образования. Автор подчеркивает мысль о том, что изучение педагогического опыта детских садов позволит акцентировать внимание на идеях сензитивности дошкольного детства в процессе этнокультурного воспитания.

Ключевые слова: региональный компонент, содержание дошкольного образования, этнокультурное воспитание, Юсьвинский муниципальный район.

Annotation. The article analyzes the experience of ethnocultural education of preschool children in the late twentieth and early twentieth centuries in pre-school educational institutions of the Yusvinsky municipal district of the Perm Krai. The issue of the importance of the regional component in the process of ethno-cultural education is being raised. Forms, technologies of ethnocultural education, as well as directions of interaction with social partners are described. The main sources for the analysis of valuable pedagogical experience in ethno-cultural education were memories of leaders and educators of pre-school educational institutions of the Yusvinsky municipal district, methodological development of teachers, products of creative activity of children and adults. The relevance of the study is due to the fact that the study of the experience of ethnocultural education of preschool children on the territory of the Perm region will help reconstruct regional educational practices, translate the valuable pedagogical experience of ethno-cultural education in the new temporary conditions and determine strategies for their further research. On the basis of the analysis of the received materials pedagogical ideas, actual for modern preschool education are allocated. The author emphasizes the idea that studying the pedagogical experience of kindergartens will help to emphasize the idea of the sensitivity of preschool childhood in the process of ethno-cultural education.

Keywords: regional component, content of pre-school education, ethno-cultural education, Yusvinsky municipal district.

Введение. Важной частью педагогической истории Пермского края является опыт этнокультурного воспитания подрастающего поколения. Интересные формы этнокультурного воспитания и образовательные традиции были выявлены в ходе экспедиционного изучения дошкольных образовательных учреждений Юсьвинского муниципального района Пермского края. Период конца XX – начала XXI века характеризовался возросшим интересом к культуре народов Прикамья и использованию ее потенциала в образовательной практике. Село Юсьва находится в Коми-Пермяцком национальном округе и имеет отличительные особенности, которые отражались в содержании этнокультурного воспитания детей дошкольного возраста. Ознакомление с региональными особенностями родного края обеспечивало выпускникам детского сада благополучную социализацию в обществе и воспитывало любовь к родной земле. Работу по этнокультурному воспитанию с детьми дошкольного возраста следует строить с учетом принципа культуросообразности и интеграции, которые обеспечат учет национальных ценностей и традиций в дошкольном образовании и объединят всех участников образовательных отношений для достижения высокого результата взаимодействия. Чрезвычайно важным является положение о том, что процесс этнокультурного воспитания нужно начинать в дошкольном возрасте – сензитивном периоде развития личности ребенка [1]. Именно в этот период происходит возникновение важнейших психических новообразований, к которым можно отнести появление контуров цельного детского мировоззрения, формирование этнокультурных ценностей, зарождение механизмов социальной адаптации и духовно-нравственных основ личности ребенка. Целью данной статьи является описание и анализ опыта этнокультурного воспитания детей дошкольного возраста в конце XX – начале XXI века в дошкольных образовательных учреждениях Юсьвинского муниципального района Пермского края. Подчеркивается значимость использования регионального компонента в процессе этнокультурного воспитания.

Изложение основного материала статьи. В дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) Юсьвинского муниципального района Пермского края вопросы этнокультурного воспитания детей

дошкольного возраста решались в самых разнообразных формах. О том, как была организована работа с детьми, вспоминает педагог МБДОУ «Юсьвинский детский сад «Улыбка» Валентина Григорьевна Казанцева (1954 г.р.). Этнокультурный компонент был заложен в вариативной части общеобразовательной программы ДОУ. В помещении детского сада создали этнокультурную среду. В цокольном этаже оборудовали деревенскую избу и разместили в ней предметы национального быта и национальной культуры. К созданию избы привлекли всех участников образовательных отношений: сотрудников, родителей, социальных партнеров. Здесь стали проводить занятия с этнокультурным содержанием. Дети с педагогами оформляли выставки о природе, о народных приметах, проводили конкурсы детских рисунков на тему «Моя Парма», музыкальные развлечения, читали произведения местных писателей и поэтов, расписывали одежду коми-пермяцким орнаментом. В избе регулярно проходили мероприятия, приуроченные ко Дню рождения Коми-Пермяцкого округа, а в декады родственных финно-угорских народов – коми-пермяцкие посиделки и народные игры. Чтобы обеспечить вариативность предметно-развивающей среды, проводили конкурсы по ее наполнению этнокультурным содержанием посредством разработки методических материалов и дидактических пособий. В оформлении групповых комнат и участков детского сада также использовались национальные мотивы [2].

Для реализации регионального компонента этнокультурного воспитания в детском саду организовали работу кружков. Один из них – «Сильканок». Руководила кружком Татьяна Петровна Калина, которая знакомила детей с коми-пермяцким фольклором. Другой кружок назывался «В нашем крае». Занятия этого кружка вела Валентина Григорьевна Казанцева, которая рассказывала детям о культуре, природе, традициях и быте коми-пермяков. Учебно-тематический план кружка включал в себя 5 тематических блоков: достопримечательности села Юсьва; культура и искусство коми-пермяков; природа родного края; история моего села, моей семьи; выработка умений и навыков слушания и говорения на коми-пермяцком языке по определенным темам. Занятия кружков воспитатели также проводили в деревенской избе. В работе с детьми использовали детские журналы «Сизимок» и «Силькан», которые издавались на коми-пермяцком и русском языках. Эти журналы являлись значимой составляющей национальной культуры, так как их целями были популяризация исторических, культурологических знаний о Пермском крае и Коми-Пермяцком округе, а также развитие творческих способностей детей с использованием этнокультурного опыта региона. Следует заметить, что издание журнала «Силькан» осуществлялось по заказу департамента внутренней политики Администрации губернатора Пермского края на средства и в рамках реализации краевой целевой Программы развития и гармонизации национальных отношений народов Пермского края.

Родители были активными участниками образовательного процесса. С их помощью были изготовлены папки-передвижки «Природные памятники Коми округа», кроссворды по природно-географическим особенностям территории проживания коми, дидактические альбомы «Домашние и дикие животные коми-пермяков», «Предметы быта и ремесла коми-пермяков», «Наша Юсьва растет», «Родной край», а также настольные игры с этнокультурным содержанием. В оформлении дидактических материалов использовался национальный орнамент коми-пермяков.

К образовательному процессу подключали известных людей Коми округа: самобытных местных художников Розу Ивановну Истомину и Виталия Алексеевича Онькова, писателя и поэта Людмилу Петровну Гуляеву, а также социальных партнеров. Одним из активных участников педагогического взаимодействия было МБУК «Юсьвенский районный музей истории и культуры». Экспозиции музея знакомили детей с историей Юсьвинского района и особенностями культуры и быта жителей села.

Одним из перспективных направлений рассматриваемого периода стало появление авторских программ, интегрирующих этнокультурный и экологический материал. Педагог Юсьвинского детского сада Ольга Федоровна Савельева (1963 г.р.) отмечает, что программа «Коми край, ты мой любимый!» разрабатывалась всем коллективом дошкольного учреждения. Ее целью было приобщение детей к культуре и истории своего народа. Реализация программы осуществлялась через игровую, познавательно-исследовательскую и проектную деятельность детей с использованием разнообразных образовательных технологий. Как показали исследование и анализ полученных материалов, педагоги широко применяли игровые технологии, которые выполняли следующие функции: во-первых, функцию социализации, обеспечивающую включение детей в систему общественных отношений, связанных с усвоением норм человеческого общежития; во-вторых, функцию межнациональной коммуникации, обеспечивающую усвоение детьми единых для всех людей национально-культурных ценностей; в-третьих, игротерапевтическую функцию, позволяющую преодолевать трудности игрового общения со сверстниками разных национальностей и вносить позитивные изменения в структуру развития личностных показателей; в-четвертых, познавательно-развлекательную функцию, обеспечивающую получение и закрепление знаний о национальном своеобразии Юсьвинского муниципального района; в-пятых, диагностическую функцию, позволяющую выявлять отклонения от нормативного поведения и планировать корректирующие мероприятия процесса этнокультурного воспитания [4, с. 50]. Интеграция этих функций обеспечивала доброжелательное и уважительное отношение детей друг к другу, создавала интерес к традициям своего народа, а удовольствие, получаемое детьми от игры, объединяло их. Следует подчеркнуть и мысль о том, что игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста, в процессе которой формируются важнейшие психические новообразования или качественные характеристики личности ребенка, проявляющиеся в поведении, деятельности и общении со взрослыми и сверстниками: милосердие, толерантность, интерес к национальной культуре. Игровая деятельность характеризуется эмоциональной приподнятостью, импровизационностью, свободой, позволяющей ребенку играть самостоятельно, ради удовольствия от самого процесса игры. В такой эмоционально насыщенной деятельности раскрывались субъектные качества личности подрастающего человека, которые так необходимы при установлении взаимодействия с людьми разных национальностей, проживающими на территории Юсьвинского района.

Кроме того, воспитатели использовали здоровьесберегающие технологии, направленные на сохранение и укрепление здоровья детей и формирование здоровьесберегающего поведения; технологии туристической деятельности, предусматривающие организацию простейших туристических походов, освоение правил поведения юных туристов, знание личного и группового снаряжения, основ простейшего ориентирования на территории ближайшего окружения; личностно ориентированные технологии, основанные на признании самоценности дошкольного детства, уважении личности ребенка, учете его индивидуальных особенностей и отношении к нему как к полноценному участнику педагогического процесса; технологии проектной

деятельности, являющиеся одной из форм поисковой деятельности и способствующие развитию творческих способностей детей; технологии музейной педагогики, воздействующие на эмоциональную сферу ребенка и дающие возможность «войти» в региональную и локальную культуру.

Результаты освоения программы выражались в том, что ребенок проявлял интерес к малой Родине; использовал местоимение «мой» по отношению к селу, краю и его достопримечательностям; ориентировался не только в ближайшем окружении, но и на центральных улицах родного села; с удовольствием включался в проектную деятельность, детское коллекционирование, создание мини-музеев, связанных с познанием малой Родины; проявлял инициативу и участвовал в социально значимых событиях; переживал эмоции, обусловленные происходившим в годы войны, подвигами земляков; стремился выразить позитивное отношение к пожилым односельчанам; отражал впечатления о малой Родине в деятельности: рассказывал, изображал, воплощал образы в играх.

Ольга Федоровна подчеркивает, что для реализации программы в групповых комнатах создавались уголки национальной культуры, в которых размещались карта района, коми-пермяцкая азбука, куклы в национальных костюмах, предметы быта. Особое внимание отводилось творчеству местных писателей и художников. В образовательном процессе использовались яркие альбомы с комментариями на русском и коми-пермяцком языках. В национальных уголках была собрана медиа- и видеотека с музыкальными записями. С появлением компьютеров в практику вошли презентации материалов. Для игрового обучения использовались дидактические и настольно-печатные игры с наглядным представлением природных и культурных особенностей края. Как в любой сельской местности, использовался потенциал природного окружения. В работу включался исторический материал, связанный с селом Юсьвой как строгановской территорией с особыми культурными традициями. Важное место отводилось социально значимым проектам по защите природы, в которых дети и родители воспитанников принимали активное участие. Все начинания детского сада, как замечает Ольга Федоровна, поддерживались комитетом по экологии и природопользованию районной администрации, которым руководил Геннадий Петрович Сорокин [3].

Понимая значимость регионального компонента в этнокультурном воспитании детей дошкольного возраста, руководство районного отдела образования использовало самые разнообразные формы работы с кадрами. Вспоминает Анна Никитьевна Сыстерова (1947 г.р.), работавшая в то время инспектором-методистом районного отдела образования: «В 1991 году в районе было 48 дошкольных учреждений, в каждом из которых я побывала лично, изучала педагогические кадры и на основе полученной информации строила методическую работу. Этот период характеризовался введением в практику вариативных программ дошкольного образования, таких как «Радуга», «Детство». Для изучения новых программ направляла педагогов на курсы повышения квалификации, которые проходили в городах Сыктывкар и Пермь. Особое внимание уделяла обмену опытом среди детских садов и считала эту задачу главной в своей работе. С этой целью определяла базовые детские сады, в которых был накоплен ценный педагогический опыт по этнокультурному воспитанию, и на их базе проводила методические объединения. Богатый опыт этнокультурного воспитания был в Пожвинском детском саду, которым заведовала Надежда Ивановна Урсакий, и в Юсьвинском детском саду «Сказка», где заведующей была Елена Ивановна Ошмарина. Свои достижения педагоги продемонстрировали на конкурсе «Воспитатель года» и на страницах газеты «Юсьвинские вести». Распространение опыта этнокультурного воспитания проходило посредством проведения районных семинаров, на которых рассматривались вопросы развития системы этнокультурного воспитания Юсьвинского муниципального района, использования этнокультурного компонента в деятельности детского сада, повышения интереса детей к коми-пермяцкой культуре, сохранения языка и культуры в национальном детском саду, использования коми-пермяцких игр и забав в деятельности педагога. Интересной формой этнокультурного воспитания, – продолжает Анна Никитьевна, – стали вечера национальной кухни и экологические праздники» [5].

Выводы. В заключение отметим, что экспедиционное изучение дошкольных образовательных учреждений Юсьвинского района Пермского края показало, что в конце XX – начале XXI века педагогами широко использовались разнообразные формы и технологии этнокультурного воспитания детей дошкольного возраста. Одним из перспективных направлений исследуемого периода стало появление авторских программ, интегрирующих этнокультурный и экологический материал. Работа ДОУ на рубеже XX – XXI веков характеризуется также поиском направлений регионализации образования, тесным взаимодействием всех участников образовательных отношений и социальных партнеров. Ценные педагогические идеи по этнокультурному воспитанию детей, выявленные в ходе экспедиционного исследования, являются актуальными и могут служить определяющим условием трансляции педагогического опыта этнокультурного воспитания в новых временных условиях.

Литература:

1. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 224 с.

2. Казанцева – Воспоминания Валентины Григорьевны Казанцевой. Записаны А. В. Гилевой. Село Юсьва Пермского края, июль 2016.

3. Савельева – Воспоминания Ольги Федоровны Савельевой. Записаны А. В. Гилевой. Село Юсьва Пермского края, июль 2016.

4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии [Текст]: Учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

5. Сыстерева – Воспоминания Анны Никитьевны Сыстеревой. Записаны А. В. Гилевой. Село Юсьва Пермского края, июль 2016.

УДК:378.2

доктор педагогических наук, профессор Горбачёв Александр Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар);
преподаватель, аспирантка 3 курса Чавыкина Ульяна Григорьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО - ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья рассматривает особенности и специфику развивающей детской педагогики культурно-досуговой деятельности в учебном процессе учреждений дополнительного образования. Разработаны научно-методические рекомендации для совершенствования искусства детского педагога.

Ключевые слова: организация, формы и методы, технологии социально-культурной и культурно-досуговой деятельности, музыка, музыкальная педагогика, музыкальная культура, дополнительное образование, структура досуга, хобби.

Annotation. The article considers the features and specifics of developing children's pedagogy of cultural and leisure activities in the educational process of institutions of additional education. Scientific and methodical recommendations for improvement of art of the children's teacher are developed.

Keywords: organization, forms and methods, technologies of socio-cultural and cultural-leisure activities, music, music pedagogy, music culture, additional education, leisure structure, Hobbies.

Введение. Музыка всегда играла важнейшую роль в обществе вообще и в формировании личности ребенка в частности, что не могло не привлечь к ее пониманию культурологов, ученых, психологов, педагогов и аниматоров.

На протяжении всей истории музыкального искусства вслед за ним развивалась, все более конкретизировалась и специализировалась и теория музыки и педагогика музыкальной культуры личности ребенка. Обучение музыке в детском доме творчества, трудно представить без организации культурно-досуговой работы.

Сложность и многоаспектность педагогики музыкальной культуры в условиях свободного времени привело к тому, что оно стала предметом исследования как общих, так организационных особенностей проведения игровых и досуговых с детьми в процессе обучения в центрах творчества. Актуальность поиска инновационных решений по технологическим схемам: задачи - формы – методы – средства – результат, требует постоянного исследования.

Известный индийский писатель и выдающийся общественный деятель своего времени Рабиндранат Тагор высказал по этому вопросу следующее: «Все лучшие плоды цивилизации взращены на ниве досуга». Досуговые увлечения способны сотворить глобальные вещи и даже открытия [3, с. 132].

Анализ современной литературы показал, что достаточно много высказано идей как зарубежных, так и отечественных ученых о необходимости и важности организации свободного времени. Однако, теория часто отстает от динамично развивающейся жизни в информационном обществе, а новые формы и методы организации педагогической работы детских учреждений не всегда известны педагогам, особенно тем кто не работает над собой. Наибольший вклад в детскую педагогику досуга внесли отечественные ученные, так как они отражают реалии образования и педагогических наук в России, не смотря на меньшую ее развитость по сравнению с педагогикой молодежи в целом.

Поэтому важно знать, что на сегодняшний день в образовательном процессе учреждений дополнительного образования широкое распространение получили технологии игрового обучения Н.В. Борисовой, А.А. Вербицкого, многоуровнего и компетентностного подходов А.А.Горбачева, аксиологического подхода Д.А. Горбачевой, деятельностного подхода А.Д. Жаркова и др. [1, 2, 3, 4].

Особенностью компетентностного, аксиологического и деятельностного подходов для детей является наличие игровой модели, с возможностью эксклюзивных решений, поставленных задач в процессе обучения. В основу игровых педагогических технологий, как вид деятельности, положена игра, которая направлена на изучение, описание и усвоение социального опыта.

Изложение основного материала статьи. Педагоги и ученые прошлого и зарубежные и отечественные указывают, что педагогическая деятельность, отражается в строго определённых временных и пространственных рамках и несёт с собой конкретные свойства времени и пространства общих форм бытия материи. Пространство включает в себя, структурность, протяжённость, взаимодействие и совместное существование обособленных элементов во всех материальных системах.Наши наблюдения показывают, что социокультурное пространство учреждения дополнительного образования - это особая территория, внутри которой происходит процесс воспитания, обучение, развитие ребёнка, а также самореализация и профессиональное развитие педагогического состава. Само понятие «социокультурное пространство» отражает в себе процесс развития личности ребёнка, как субъекта культуры в обществе.

По нашему мнению, при изучении теории и практики педагогического искусства, эффективности социокультурного пространства образовательного учреждения дополнительного образования, педагогу следует ответить на следующие вопросы:

1. Какую часть детей прилегающего к учреждению социума охватывает его образовательная структура;
2. Какие сферы деятельности оно развивает;
3.Насколько эффективно функционируют все компоненты его социокультурного пространства;
4. Насколько они, влияют на эффективность процесса социализации воспитанников.

С 1999 года в доме детского творчества «Созвездие» успешно реализуется программа «Атлас Карасунского округа». Многие учащиеся общеобразовательных школ округа занимаются исследовательской и поисковой работой. За эти годы были написаны страницы Атласа Карасунского округа под названием: «Салют Победа!»; «Мы - Карасунцы»; «Улица, на которой ты живешь»; «Памятные места нашего округа»;

«Кем горжусь я и Родина моя» и множество других. Регулярно проводятся массовые мероприятия с партнерами: территориальными центрами, центрами реабилитации, администрацией округа парком «Солнечный остров».

Такие программы разрабатываются для детей дошкольного возраста, включающие в себя элементы подготовки к школе, а так же и для школьников включая подростков. Смысл таких программ в детских домах творчества заключается в выполнении комплексных задач, направленных на зарождение и развитие культуры личности ребенка, вовлечение его в яркий мир, развлечений игр, соревнований и праздников, освоение опыта построения досуга через познание, обучение и общение.

В 2001г. в «Созвездии» организовано окружное детско - юношеское общество «КОСМО» и школа вожатых «Спутник». В реализации целевых программ «Созвездие»: «Досуг», «Клуб», «Здоровье», «Атлас Карасунского округа», «Лето» принимают активное участие общеобразовательные учреждения Карасунского округа.

Новым этапом в витке развития Детского Дома творчества «Созвездие» стало то, что центр стал организатором и координатором проведения ежегодных, традиционных окружных мероприятий: турнира знатоков, детской песни «Волшебные голоса»; конкурса хореографии «Хрустальная туфелька»; конкурса эстрадной песни «Юный Орфей»; выставок декоративно-прикладного творчества и изобразительного искусства; фольклорного фестиваля «Разгуляй».

В 2017г. было положено новое начало в организации культурно-досуговой деятельности для детей ДДТ – это организация авторских программ педагогов этого центра. Так, например, был организован творческий вечер Владимира Пикалова, автора, на тему: «Музыка в моей жизни». Прозвучали песни о дружбе, о путешествиях, о любви к родному краю: «Мечта», «Гора «Архон», «Южный город», «Вчерашний день», «Подводное царство», «Прогулка», «Музыка», «Вместе навсегда» и др. В исполнении были представлены собственные стихи автора, музыка в составе оркестра из данного цикла.

Альбом стал популярным среди детей и родителей, что повлияло на эффективное обучение опытного педагога на занятиях в центре. Дети и родители на наглядном примере педагога поняли, что быть успешным в будущей профессиональной карьере важно реализовать как можно раньше свои всесторонние творческие возможности.

Таким образом, структура музыкального произведения организуется как диалектическое единство интонации и логики. Проявляющейся на всех уровнях произведения музыки – от аккордов до композиции в целом. Наличие в музыкальной культуре современности разнообразных видов классического искусства прошлого, современности, в том числе авангардных- электронной, конкретной, компьютерной музыки, применяющих как традиционные, так и новейшие технические способы творчества и тиражирования произведений - все это положительно сказывается в формировании музыкальной культуры личности ребенка в образовательном процессе учреждений дополнительного образования в соединении в неразрывное целое с культурно-досуговым музыкальным творческим вечером.

Деятельность дополнительного образования, это каждодневная реализация эффективных досуговых программ и методик.В программах досуга, заключены многочисленные способы построения интересной и полезной для развития ребенка деятельности в учреждениях дополнительного образования.

Изучение лучшего опыта культурно-досуговой деятельности ДДТ позволило сделать нам выводы о четырех векторах развития детской педагогики в сфере учебного процесса дополнительного образования:

Во- первых, что педагоги центров дополнительного образования осваивают современные инновационные технологии. Дети, занимающиеся по новым программам, развивают свои творческие способности, что помогает им адаптироваться в обществе и получить возможность плодотворной организации своего свободного времени;

Во-вторых, инновационные процессы в учреждениях дополнительного образования определяют эффективность работы учреждения, существенно влияют на качество обучения и воспитания детей, повышают уровень профессиональной подготовки педагогов;

В-третьих, познание и освоение новых технологий в ДДТ - является одним из главных механизмов развития дополнительного образования, оно способствует качественным изменениям в образовательной деятельности;

В-четвертых, степень развития новых технологий в дополнительном образовании зависит от уровня развития их в общем школьном образовании и от уровня развития их в обществе в целом.

На основе исследований и многолетнего педагогического опыта работы с разными возрастными группами учащихся и студентов сформулируем для преподавателей ДДТ десять научно-практических рекомендаций:

1. При выборе из множества игр для детей младшего возраста, следующие: занимательные, познавательные, имитационные, компьютерные и др. При этом педагогу в конкретной ситуации следует выбирать из множества игр с учетом поставленных педагогических задач и особенностей их выполнения в дидактическом плане. Классификацию игр не следует усложнять. В их выборе следует руководствоваться следующими принципами: по методике игры, по особенности педагогического процесса, по сфере деятельности, по месту. Такая технология заключает в себе одновременно психологическую и учебно-воспитательную сторону обучения.

2. Следует, учитывать, что в результате выбора разнообразных игровых технологий педагогом, ученик начинает вырабатывать и проявлять свою индивидуальность, вырабатывать в себе не потребителя, а творца. Так как, замысел предоставления, выбора заданий обучающимися и организованная, целенаправленная деятельность преподавателя – одна из основных концепций в современной педагогике.

3. Педагог обязан учитывать психологические особенности каждого из своих воспитанников и на этом основании вносить нужные коррективы в технологию обучения. Игровые технологии требуют предельной творческой активности, как от воспитанников, так и от самого преподавателя.

4. Необходимым условием высокой эффективности освоения программы в учреждениях дополнительного образования, является личная заинтересованность ребёнка в той деятельности, которую он выбирает самостоятельно. Стремление к творчеству нельзя навязать. Учитывая такой факт, учебные программы в дополнительном образовании создаются для каждого ученика отдельно. Эти программы следует ориентировать на то, что бы: вызвать состояние активности у детей, наделить воспитанников целесообразными способами осуществления их деятельности, преобразовать эту деятельность в процесс

реализации творческих замыслов.

5. Педагогу следует учитывать индивидуальные интересы воспитанников и подбирать те формы обучения, которые в будущем дадут наилучший результат, проектировать разные пути поиска новых методов и программ, от преобразования уже существующих планов и разработок, до создания принципиально новых учебных программ.

6. Педагогу ДДТ следует иметь ввиду, что в современной сфере дополнительного образования далеко не все занятия выполняют сугубо обучающую роль. Среди других видов занятий можно выделить такие, как общеразвивающие и воспитательные, которые выполняют функцию по формирования и развитию определённых качеств в развивающейся личности ребёнка. К ним можно отнести, например занятие-викторину, различные коллективные мероприятия, экскурсию. Эти типы занятий, предусматривают образовательную функцию. Они отличаются от учебных тем, что как правило носят свободный характер и могут вполне быть не связаны с учебным предметом. Организованный подобным образом учебный процесс, включает в себя несколько видов занятий и решает сразу комплекс задач, обучающие и воспитательные одновременно.

7. Специфика искусства педагога ДДТ заключается в уникальном объединении двух основных направлений деятельности, как образовательное и культурно-досуговое. Образовательная деятельность предполагает выполнять ориентационную и познавательную функцию, а культурно-досуговая деятельность, коммутативную и рекреационную. Эти виды деятельности создают широкие возможности и для самопознания, самореализации ребёнка. Специфика дополнительного образования детей существенно отличается от общешкольной работы и тем более от образовательной деятельности в колледже и вузе. Задача педагогов ДДТ удовлетворить разнообразные потребности детей в познании и общении, так как такие потребности не всегда могут быть реализованы в полном объёме при обучении в общеобразовательной школе. Специфика заключается в том, что обучение происходит на основе ГОСТов, разработанных и адаптированных педагогами к конкретному образовательному учреждению, с учетом возраста.

8. Педагогу ДДТ деятельностью в учреждениях дополнительного образования следует организовывать и проводить различные культурно-досуговые мероприятия в виде праздников, конкурсов, спортивных соревнований, фестивалей, концертов тематических дней и недель. Социально-культурная деятельность позволяет быстрее включить ребенка в занятия на добровольной основе в соответствии с требованиями личного интереса и внутренними стремлениями отношение к такой деятельности как к потребности. Культурно-досуговая деятельность, в структуре учреждений дополнительного образования в современных условиях насыщенности информационных ТВ каналов является важнейшим (не суррогатным) элементом социокультурного пространства детей. Культурно-досуговые программы призваны не только развивать детский досуг социально-важным смыслом, но и формировать у самих воспитанников навыки эффективного и содержательного проведения своего собственного досуга.

9. Исследования показали, что каждый третий педагог ДДТ не обладает организаторскими способностями и не осваивают формы и технологии социально-культурной деятельности, так как не понимает ее значимость в новых реалиях образовательного процесса, что она полезна для организации учебного процесс, а также для любого человеческого организма в целом. Она способствует оптимальным нормам функционирования психики ребёнка. В досуговых и учебных занятиях ритм деятельности, определяются внешними факторами, а в результате досуговой деятельности они всецело зависят от внутренних желаний и направленности самой личности человека.

10. Важно, чтобы дети с помощью педагога выбирали необходимое и полезное для себя занятие и сами реализовали пути его выполнения. В таких случаях, как правило, инициатива преобразуется в деятельность, которая является, сознательной, отражающей интересы их развивающейся личности, так как поведение ребенка не лимитируется ничем, кроме его собственных стремлений. По этой причине переход из сферы утилитарного и ограниченного поведения в сферу любительских и любимых занятий всегда связано с яркими переживаниями, среди которых главными являются чувства радости и наслаждения [5, с. 50].

Педагогические исследования показали, что искусство педагога по организации культурно - досуговой деятельности в ДДТ - в значительной мере направлена на эффективное формирование детей младшего возраста в процессе обучения в учреждениях дополнительного образования и проявляется в игровом обучении, аксиологическом, деятельностном и компетентностном подходах в получении будущей профессии:

- дети стремятся решать в этой деятельности многочисленные и разносторонние проблемы творческого характера, создают продукты, свойством которых является уникальность, это приводит к наиболее полному раскрытию внутренних свойств личности;
- в процессе социокультурной деятельности постоянно происходит пополнение творческого потенциала личности. В результате правильной организации досуга осуществляется обогащение и рост личности в аксиологическом, в будущем профессиональном компетентностном отношении. Любое индивидуальное или групповое занятие, дает возможность повлиять на ценностные ориентации и направленность человека в обществе;
- в условиях центров дополнительного образования занятия носят преимущественно коллективный характер, в этом процессе формируется и совершенствуется коммуникативные свойства личности, общительность и практическое умение работать в коллективе, согласовав свои действия и усилия с действиями своих сверстников.

Выводы. На основе вышесказанного можно констатировать:

- выявлен вектор развития детской педагогики культурно - досуговой деятельности в сфере дополнительного образования;
- определено, что лучшие центры детского творчества успешно выполняют образовательный процесс детей при условии удовлетворении обширного круга интересов детей в сфере познания и культурного досуга;
- выделено четыре основных периода в развитии детских домов творчества;
- выявлен круг вопросов перед началом исследования педагога в ЦДТ;
- сделаны выводы о четырех векторах развития детской педагогики в сфере учебного процесса дополнительного образования;
- сформулированы десять научно-практических рекомендаций для эффективной работы преподавателей дополнительного образования;

- определено на основании теории, что эффективное формирование детей младшего возраста в процессе обучения в учреждениях дополнительного образования проявляется в использовании игровых обучающих технологий, аксиологического, деятельностного и компетентностного подходах в получении будущей профессии.

Литература:

1. Жарков А.Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности: М.: Издательский Дом МГУКИ, 2007. - 480 с.

2. Горбачев А.А., Горбачева Д.А.Педагогика многоуровневой системы социально-культурного и туристского образования: компетентностный подход: Монография. - Краснодар, КГИК, 2017. - 280 с. ил.

3. Горбачева Д.А. Развитие творческого потенциала молодежи в социально-культурном образовании: аксиологический подход: Монография. - М.: Изд. Дом МГИК, 2016. - 280 с.

4. Досуговая деятельность как пространство для формирования основ культуры ребёнка: сб. ст. / ГУО «Минск», обл. ин-т развития образования»; под ред. Н.Г. Кобраева. - Минск: МОИРО, 2010. – 50 с.

5. Пикалов В.П., Развитие музыкальной культуры личности у детей согласно образовательной концепции д. Б. Кабалевского в учреждениях дополнительного образования // Профессиональная компетентность современного педагога: сборник Материалов II Фестиваля педагогического мастерства. Краснодар.2016. С. 47-52.

Педагогика

УДК:378.2

доктор педагогических наук, профессор Горбачёва Диана Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар);
преподаватель, аспирантка 3 курса Чавыкина Ульяна Григорьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНО – КУЛЬТУРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ БЕЗНАДЗОРНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Аннотация. Современная школа сегодня рассматривается как полноценный социально – культурный центр, выполняющий определённые функции. Одним из профилактических подразделений в школе является Штаб Воспитательной работы – как феномен современной социально – культурной деятельности, координирующий всю систему педагогического взаимодействия и являющийся куратором совета по взаимодействию.

Ключевые слова: штаб воспитательной работы, профилактическая работа, безнадзорность, совет по взаимодействию.

Annotation. Today, the modern school is considered as a full-fledged social and cultural center that performs certain functions. One of the preventive departments at the school is the Headquarters of Educational work-as a phenomenon of modern social and cultural activities, coordinating the entire system of pedagogical interaction and is the curator of the Council for interaction.

Keywords: staff of educational work, preventive work, neglect, Council on interaction.

Введение. Социально – культурная деятельность обладает достаточно мощным воспитательным потенциалом, который на сегодня недостаточно полностью раскрыт и применяется в сфере профилактики безнадзорности несовершеннолетних. Данный факт определяет необходимость педагогического соотнесения всех субъектов взаимодействия социально – культурных учреждений для решения данной проблемы в детско – подростково - молодёжной среде.

В силу своей особой специфики, борьба с безнадзорностью требует особых форм, которые будут соответствовать реалиям сегодняшнего дня и, прежде всего, будут опираться на закон.

В соответствии с Федеральным Законом от 24 июня 1999 г. N 120-ФЗ "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних", безнадзорный - несовершеннолетний, контроль за поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его воспитанию, обучению и (или) содержанию со стороны родителей или иных законных представителей либо должностных лиц.

Под социально-культурным взаимодействием, в широком понятийном смысле, понимается часть культурной политики государства. Это миссия государства представить свою культуру в глазах представителей другой культуры.

В философском словаре взаимодействие трактуется как «процесс взаимного влияния тел друг на друга, наиболее общая, универсальная форма изменения их состояний».

На данный момент приоритет в данной области отдан в социологии и социальной психологии (работы Г.М. Андреевой А. А. Бодалева Э. Берне М.С. Кагана, Р.Л. Кричевского).

Педагогическое взаимодействие представляет собой целенаправленный перенос информации и опыта от одного человека к другому [8, с.11]. Именно эта задача стоит перед специалистами, вступающими в руководство таким социально – культурным феноменом как штаб воспитательной работы.

В данной работе необходимо рассмотреть определённый пласт педагогического взаимодействия, именуемый социально – культурным взаимодействием. А.Д. Жарков рассматривает термин «взаимодействие» как некую управленческую категорию.

Определенную проработку проблема взаимодействия получила и в трудах по теории социально - культурной деятельности (М.А. Ариарский, А.Д. Жарков, Н.Н. Ярошенко и др.), что позволяет говорить об объективном существовании социально - культурного взаимодействия как особого явления и процесса, участники которого оказывают друг на друга формирующее воздействие.

Необходимо знать, что на сегодняшний день в воспитательном процессе широкое распространение

получил компетентностный подход А.А.Горбачева, деятельностного подхода А.Д. Жаркова и др. [4, 5].

Важным для нас является подход, согласно которому «социально - культурная деятельность практически обеспечивает превращение культурных ценностей в регулятив социального взаимодействия» [11, с. 23–24]. Намеченный в данном определении тезис определяет точное функциональное распределение: социально - культурная деятельность – это средство, условие, результат, а социальное взаимодействие – это цель, ориентир, социально востребованная организация отношений между отдельными группами, общностями [7, с. 142].

Изложение основного материала статьи. Введение в силу Закона Краснодарского края № 1539-КЗ «О мерах по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Краснодарском крае» от 21 июля 2008 года привело к созданию в каждой общеобразовательной школе Штаба Воспитательной Работы (далее по тексту ШВР), который сконцентрировал в себе все воспитательные направления деятельности учреждения. Претерпев множество интерпретаций, как кадровых, делопроизводительных, так и практических и структурно – функциональных, ШВР стал контролирующим подразделением такого органа системы профилактики как школа.Сегодня Штаб воспитательной работы – это социально – культурный феномен современности, деятельность которого направлена на организацию досуговой работы, организацию занятости, дополнительного образования, психолого – педагогического сопровождения несовершеннолетних в целях профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Именно штаб воспитательной работы является главенствующим звеном, организующим взаимодействие социально – культурных учреждений по профилактике безнадзорности.

«Я помогаю другому стать человеком, когда я могу принимать другого. Это значит – принимать его чувства, отношения, верования, являющиеся действительно частью его самого. И в этом заключается огромная ценность» (Роджерс) [8, с. 64]. Помочь несовершеннолетнему, побывавшему в статусе безнадзорного стать человеком-вот главная задача всего процесса социально – культурного взаимодействия.

Профилактика безнадзорности несовершеннолетних проявляется в двух ипостасях:

1) Профилактическая работа с несовершеннолетним, побывавшим в статусе безнадзорного;

2) Профилактическая работа в целях недопущения проявления безнадзорности в среде детей и подростков.

Обе разновидности профилактической работы должны обеспечиваться качественной не только правовой, но и социально – культурной деятельностью, которая обеспечивается специалистами различных учреждения, образования, культуры и досуга, спорта. Но она отличается применяемыми формами и методами.

Необходимо рассмотреть каждую разновидность в отдельности:

1) Социально – культурная профилактическая работа с несовершеннолетним, побывавшим в статусе безнадзорного, начинается с составления социального паспорта семьи, оформления необходимых документов по жилищно – бытовым условиям, составления карты внеурочной занятости несовершеннолетнего. При недостаточной занятости несовершеннолетнего во внеурочное время или при полном её отсутствии социальный педагог и классный руководитель предпринимают меры по вовлечению несовершеннолетнего в социально – культурную деятельность.

2) Профилактическая работа в целях недопущения проявления безнадзорности в среде детей и подростков проявляется, как правило, во внедрении специальных и/или элективных курсов, программ и/или подпрограмм профилактического воздействия. В этом и отличие второй разновидности социально-культурной профилактической работы: в том, что она носит не индивидуально-личностный, в общественный характер. Программа может носить название «Мой выбор» и содержать в себе акции «Я за ЗОЖ», лектории «Закон на защите детства», конкурсы «Я - законопослушный школьник», беседы «Моё счастливое будущее», классные часы по соблюдению социальных и правовых норм.

Каким же образом штаб воспитательной работы помогает организовать педагогическое взаимодействие социально – культурных учреждений, являясь его неотделимым звеном? Автором были, определены следующие составляющие педагогической модели взаимодействия:

- создание совета по взаимодействию, в котором будут присутствовать как педагогические специалисты образовательной организации, так и по одному специалисту из социально – культурных учреждений, находящихся в районе школы. В данном случае, школа будет выступать как полноценный социально – культурный центр, курирующий данное направление работы;

- обучающийся – штаб воспитательной работы: создание плана индивидуально – профилактической работы с описанием всех социальных партнёров, их функциональных обязанностей;

- штаб воспитательной работы – обучающийся – центр культуры и досуга (районный дом культуры) – проведение одного мероприятия в неделю, как группового, так и индивидуального (профориентационное часы «Я и моё будущее»), профилактические уроки «Я законопослушный школьник», вовлечение обучающегося в районные мероприятия «День защиты детей», «День народного единства»;

- штаб воспитательной работы – обучающийся - районная библиотека – проведение двух мероприятий в месяц, привлечение обучающегося к участию в мероприятиях «Книжкина больница», участие в литературных гостиных;

- штаб воспитательной работы – обучающийся – музей – достаточно посещение одной выставки в четверть. Сегодня предлагается достаточно много выставочных экспозиций, способствующих активному вовлечению детей и подростков в данный вид досуговой деятельности, организации занятости их свободного времени;

- штаб воспитательной работы – обучающийся – развлекательный центр – участие в благотворительных акциях и мероприятиях торговых развлекательных центров (как правило, такой практикой занимаются практически все развлекательные центры, организовывая «День бесплатного боулинга», «Киносеанс в подарок»);

-заседание совета по взаимодействию (1 раз в два месяца, подведение итогов).

Выводы. В соответствии с вышесказанным можно сделать следующие важнейшие выводы:

- педагогическое, социально - культурное взаимодействие – направление, безусловно, актуальное, способное обогатить педагогическую теорию и практику;

- грамотная организация, систематический и личностно – ориентированный подход помогут проводить профилактическую работу на высоком уровне и не допустить вторичных проявлений безнадзорности в среде обучающихся.

- объективное развитие социальных процессов, развитие жизни в условиях информационного общества, характеризующееся снижением культурной интеграции, определяет необходимость дальнейшего повышения эффективности взаимодействия учреждений культуры, досуга и образования с целью реализации досуговых программ, проектов, планов, ведь превращение свободного времени несовершеннолетнего в его досуг.

Литература:

1. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. N 120-ФЗ "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних" (с изменениями и дополнениями).

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 (ред. от 04.06.2014 N 145-ФЗ, от 02.06.2016 N 166-ФЗ, от 03.07.2016 N 312-ФЗ).

3. Закон Краснодарского края № 1539-КЗ «О мерах по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Краснодарском крае» от 21.07 2008.

3. Положение о Штабе воспитательной работы МБОУ СОШ № 16 г. Краснодара (утверждено приказом директора школы от 01.09.2016 г.).

4. Горбачев А.А., Горбачева Д.А.Педагогика многоуровневой системы социально-культурного и туристского образования: компетентностный подход: Монография. - Краснодар, КГИК, 2017. - 280 с. ил.

5. Жарков А.Д. Теория и технология культурно- досуговой деятельности: М.: Издательский Дом МГУКИ, 2007. - 480 с.

6. Жаркова Л.С. Организация деятельности учреждений культуры: Учебник для студентов вузов культуры и искусств. – М.: Издательский дом МГУКИ, 2010 – 396 с.

7. Кузьмин А.В., социально культурное взаимодействие в системе профилактики экстремистских проявлений в молодежной среде // Вестник МГУКИ. 2011. 3 (41). С. 140 – 145.

8. Психологические основы педагогического взаимодействия. – Москва: Профит Стайл, 2007. – 224 с.

9. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с анг. М., 1994. – 255 с.

10. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. - 4-е изд.-М.: Политиздат, 1981. - 445 с.

11. Ярошенко, Н. Н. История и методология теории социально - культурной деятельности: учебник / Н.Н. Ярошенко. – М.: МГУКИ, 2007. – 360 с.

Педагогика

УДК:378.2

ассистент кафедры искусств Граб Маргарита Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Тюменский государственный университет» Институт психологии и педагогики (г. Тюмень)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обосновывается общеобразовательная проблема развития отечественного художественного образования и векторов развития изобразительного искусства посредством использования новых технологий, нацеленных на его усвоение в единой образовательно-практической среде. Предлагаются пути совершенствования основ изобразительного искусства за счёт включения в процесс обучения и внедрения новых методов, средств и технологий, развития вариативности учебной программы на основе личностно-ориентированного подхода к обучаемым и создание системы непрерывного обучения.

Ключевые слова: художественное образование, новые тенденции, изобразительное искусство, личностно-ориентированный подход, эмоциональное уподобление воспринимающего передающему, закон художественного уподобления и восприятия, принципы педагогической драматургии.

Annotation. The article substantiates the general educational problem of the development of the national art education and the vectors of the development of the visual arts with new technologies aimed at its assimilation in a single educational and practical environment. The author suggests ways to improve the foundations of the visual arts by including new methods, tools and technologies in the learning process and introducing variability in the curriculum because of a person-centered approach to learners and the creation of a continuous learning system.

Keywords: art education, new trends, visual arts, personality-oriented approach, emotional assimilation of the perceiver to the transmitter, the law of artistic assimilation and perception, the principles of pedagogical drama.

Введение. В развитии общества всегда возникают эпохи, когда ранее сложившиеся ориентиры, выраженные системой универсалий культуры, перестают обеспечивать сцепление необходимых обществу ценностей. Культурный процесс касается развития общества и человека и выражается в формах организации жизнедеятельности, материальных и духовных ценностях. Необходимость познания человека кроется в динамике жизни и диктуется потребностями поиска новых ориентиров, регулирующих человеческую деятельность.

Система жизнедеятельности выражает согласованную волю человека. Стремительная трансформация общественных процессов диктует целесообразность создания «внутреннего пространства, основанного на философии бытия, способного контролировать происходящие изменения» [2].

Интерес к анализу тенденций развития художественного образования вызван современным этапом обновления общества и человека, формированием новых отношений, требующих глубоких знаний в области обработки информации.

Научный подход предполагает обобщение и определённый уровень шкалы предмета исследования, поэтому в данной статье мы будем следовать постулату, что «изменился традиционный взгляд на художественное образование через новое пробуждение, заложенной в человеке потребности к изобразительной (графической) деятельности» [9].

Предназначение понятия «художественное образование» состоит в том, чтобы разрешать проблемы осмысления универсалий культуры, критического анализа и формирования новых идей. В этом процессе универсалии культуры из оснований искусства и жизни превращаются в формы, на которые направлено сознание человека посредством социальных категорий и схематизации универсалий культуры. Если личный интерес есть основа сознания человека, то надо позаботиться о том, чтобы его интересы совпадали с

векторами его творчества. Если человек не свободен, то его свобода заключается в возможности проявления личностных свойств, и поэтому нужно позаботиться о месте для его деятельности [6, 8].

Общеобразовательный подход рассматривает художественное образование в ракурсе личностно-ориентированной педагогики, определения коллективного и индивидуального концептов; воспитания культуры отношений к явлениям, творчеству и пластическому искусству; развития психологии ассоциативного мышления. Профессиональный подход предъявляет к художественному образованию концепты аналитики, методов, опыта, достижений искусства и педагогики [7].

Методологический подход к художественному образованию предопределён философией, педагогикой, теорией и практикой, и средствами деятельности (Ф. Бэкон) с опорой на дедуктивный и генетический, частный и опытный подходы, законы преемственности научных теорий (Р. Декарт, Дж. Локк, Д. Юм, Г. Гегель, др.); действия и приёмы, организационные формы (Ср.: эвристическая беседа и поисковый метод репродуктивного характера; демонстрация опытов и работ объектов; получение данных из практических действий и наглядных источников, записей; сочетание словесного, наглядного и практического методов) [11].

Кроме того, практика свидетельствует, что усвоение знаний и приобретение навыков происходит на осознанном восприятии и воспроизведении материала по образцу, иллюстративных и творческих способов деятельности.

Метод историографической интроспекции и условия изолированности культур определили набор величин для формирования гибкого мышления на занятиях по изобразительному искусству. А «репродуктивная деятельность постереотипам» ориентирует не на «репродуктивный» образ, а на рутинную зажатость» [3, 12].

Проблема заключается в том, что передача художественной информации должна происходить не только с помощью эмоционального уподобления воспринимающего передающему, так как иначе возникает лишь знание, а не понимание. Закон художественного уподобления является «законом художественного восприятия в прямой взаимосвязи методов и принципов педагогической драматургии и ситуаций уподобления» [10].

Значит, познание изобразительного искусства возможно только при создании атмосферы увлечённости и высокого уровня эмоциональности.

Целостность эмоционального освоения представляет проблему методом поэтапных открытий, восприятия и созидания, обобщения и творческой интерпретации материала. Постоянство связи с жизнью предопределяется «восприятием и сознанием жизненности проблем изобразительного искусства, привлечением личного эмоционального, визуального и бытового опытов в индивидуальной и групповой деятельности» [6, 7].

Опора на апогей обобщает, и поэтому типичное в изобразительном искусстве доводится до апогея, а форма и содержание доминируют с потребностью в приобретении навыков посредством «метода свободы в системе ограничений и диалогичности; сравнения групповых и индивидуальных работ, сочетания восприятия искусства с музыкой и литературой» [13].

Изложение основного материала статьи. Система художественного образования объединяет предметы художественного цикла и изобразительное искусство в многоуровневой общеобразовательной системе. Начальное художественное образование даётся в детских художественных школах и детских школах искусства, кружках изобразительного искусства и факультативах по искусству.

Вариативность художественного образования расширяет содержание программ общеобразовательной системы, однако позиция по формам в единой системе воспитания остаётся неизменной. Система художественного образования едина, поскольку объединяет сферы общеобразовательной школы и внеурочной деятельности. Обучение пониманию искусства и его эмоциональное освоение целенаправленно способствует осознанию концепта «эстетически развитой личности» [3].

Другая проблема заключается в том, что задачи общеобразовательной школы и системы дополнительного образования глубоко дифференцированы.

Согласно ГОСТу, общеобразовательная двухуровневая система раскрывает эстетические и общекультурные аспекты художественного образования: часовой регламент с организацией материала об аспектах искусства и эстетические двухчасовые классы [1].

Дошкольное художественное образование включает 4 стадии: (Д.С. Лихачёв, Г.Д. Гачев, И.Л. Лернер, Н.И. Киященко, др.) [5].

- до изобразительная стадия учит первоначальным кругообразным линиям и очертаниям;
- стадия бесформенных изображений отрабатывает выражение замысла и навыки художественной деятельности в работе с материалами;
- стадия схематического изображения способствует появлению образности и выразительности;
- стадия правдоподобных изображений способствует переходу к изображению видимых особенностей людей, животных, предметов), углубляет образное содержание деятельности через расширение навыков.

Начальная школа закладывает основы художественного образования, пробуждает интерес к жизни через искусство, знакомит с видами художественной деятельности; средняя школа знакомит с видами искусства через синтез с музыкой и литературой, театром и кино, цирком и телевидением.

Начальное профессиональное образование в детской художественной школе строится по 5 предметам: рисунок, живопись, композиция, декоративно-прикладное искусство, история искусств [8].

На занятиях по рисунку проблема заключена в создании конкретного риверса навыков конструктивно-аналитического мышления посредством системной работы над постановкой и конструктивного анализа формы по памяти и воображению в реализации набросков и зарисовок. На занятиях по живописи учат точной конкретизации пластической и световоздушной организации пространства; лепке объёмов цветом, этюдной работе в сочетании длительных и краткосрочных работ. На занятиях по композиции способствуют пониманию законов, принципов и средств композиции при усвоении видов художественной деятельности и опыта мастера. (Земляная С.И.) [4].

На занятиях по декоративно-прикладному искусству усваивают материалы синтеза архитектуры, скульптуры, монументального и прикладного искусства; формы и цвета, текстуры и фактуры; стилизации и декорирования; виды композиций и способы построения. На занятиях по скульптуре занимаются лепкой с натуры и по памяти; созданием плоского и объёмного рельефа и объёмной скульптуры композиции, натюрмортом; наблюдением людей, предметов быта, птиц и животных. На занятиях по истории искусств

изучают мировой историко-художественный процесс национальных линий в сложной сети пересечений, заимствований и обменов, сближений и расхождений; диалогичности культур и их проявлений [3, 4].

Поэтому мы полагаем, что структура занятия по изобразительному искусству должна складываться из готовности к такому непростому виду обучения с усвоением целевой установки, решению проблемной задачи с введением игрового момента. Экспликация материала обязательно должно включать логический переход к новой теме через выделение главного в изучаемых объектах посредством наглядности и меж предметных связей, постановки эвристических вопросов, нестандартных ситуаций и упражнений.

Практическая работа на занятиях по изобразительному искусству отличается выставкой и анализом работ, выявлением активности и осуществлением комментирования. Работа ведётся в индивидуальной, групповой, коллективной и фронтальной формах; формами занятий выступают лекция об искусстве, беседа, практикум, интегрированное или комбинированное занятие, творческий диспут, тематический семинар (или форум) и игра [3, 4].

Меж предметные связи на интегрированных и комбинированных занятиях по изобразительному искусству осуществляются на уровне истории, литературы, музыки, географии и иностранного языка.

Роль наглядности и зрительного ряда определяет успешность занятия по изобразительному искусству. Поэтому разрешение проблемы соответствия материала, его загрузки зрительными впечатлениями; отсутствие в зрительном ряде готового решения поставленной цели и активное использование технических средств предопределяет результативность работы.

Так, педагогический рисунок графически поясняет материал, но он не имеет художественного значения; в контексте работы служит подготовкой к решению задач; упрощению, схематизации экспликации структуры; пониманию конструкции и пластических особенностей.

Правка работ демонстрирует исправление с целью усвоения техники; определять кратковременность работы над рисунком, где рисунок должен быть наглядным и не перегружаться деталями [13].

Следовательно, программы занятий по изобразительному искусству должны затрагивать проблему, предопределять целии задачи содержания, предъявлять новые методические подходы к формированию блочного построения занятий и их логической организации.

Рациональным представляется создание новейшей методики процесса художественного образования, его роли и функций, причинно-следственную логику: что выступает целью художественного образования, для чего оно служило в течение долгого периода времени, с чего начинался его процесс и к чему он должен был привести; какие механизмы и принципы целеполагания определили его движение.

Художественное образование должно способствовать осознанию творческой самореализации и социальной значимости в стремлении к взаимодействию с окружающими через изображение мира и его познание.

Поэтому занятие по изобразительному искусству должно быть направлено на осознание значимости искусства, духовного начала в человеке, освоение культурной копилки и формирование мировоззренческих и эстетических позиций.

Мы согласны с позицией Н.И. Киященко в том, что на современном этапе «процесс обучения - это не культурно-исторический процесс, а передача знания, опыта, умения и навыков вне раскрытия природных задатков, и стремления к красоте» [5].

Интегративным фактором творческой личности выступает художественное образование для обогащения культурного опыта. Если вектор искусства направлен в будущее, то он представляет «внутреннюю движущую сущность культурного процесса, носителя культуры настоящего и созидателя культуры будущего, знающего культурное наследие и способного к творчеству и духовным переживаниям». (Д.С. Лихачёв, В.А. Школяр, Б.П. Юсов, др.) [6, 10, 11].

Образование единых пространств, вызванное развитием информационных технологий, привело к формированию многоуровневых занятий по изобразительной практике с использованием разных видов художественно-творческой деятельности и сведений из истории искусства.

Занятия по изобразительному искусству должны быть логически связаны и включать информацию научно-познавательного характера; материал должен рассматриваться в региональном и национальном, историческом и культуросообразном, этническом и педагогическом аспектах.

Содержание художественного образования должно быть скорректировано социокультурными особенностями региона в условиях взаимодействия человека с культурными ценностями, уровнем потенциала человека и его потребностей самореализации в творчестве, общественно-духовной жизни.

Выводы. Таким образом, художественное образование должно представлять активный познавательный процесс в культурно-историческом познавательном пространстве с погружением в культуру настоящего мировоззрения и освоением культурного наследия.

Изобразительное искусство должно представлять системные занятия искусством под руководством педагога с применением знаний о произведениях искусства. Занятия изобразительным искусством должны включать аспекты самостоятельного восприятия художественного полотна, скульптуры, чтения книг, слушания «живой» музыки; посещения библиотек и театров, музеев и работы с архивными материалами; посещение парков и ансамблей, центров культуры древних и живых народов; изучение жизни и творчества людей искусства.

Проблема полихудожественного развития должна разрешаться через деятельность по восприятию произведений разных видов искусства, сотрудничества с предметами естественно-гуманитарного цикла, привлечения информации из «полимодальных» областей знаний (Б.П. Юсова); восприятия разных видов искусства, развития интереса к работе в разных художественных техниках. (В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, Л.В. Школяр, др.) [6, 11].

Д.С. Лихачёв убеждён (и мы вслед за ним), что «художественное образование должно привлекать разные виды искусства и учить разбираться в кино, живописи, музыке, литературе» [9].

Следовательно, новые концепции художественного образования необходимо строить на основе сотрудничества разных видов искусства, усилении значимости предметов художественного цикла, расширении информационно-познавательного материала по искусству, обращении к проблемам общечеловеческого характера, конструировании пространственной модели (композиция, форма, ритм, динамика, пространство).

Актуальным для современной парадигмы художественного образования является формирование единой

картины мира (П.П. Блонский) [2]. Поэтому важно избегать усвоения ограниченной суммы предметных знаний и выстраивать информационно-познавательную структуру освоения действительности за счёт выхода за границы предмета с обогащением материалом других предметов.

Интегрированная форма организации занятия по изобразительному искусству должна быть построена на взаимодействии искусств и привлечении знаний из других областей для развития творческих способностей и творческого проявления(Л.С. Выготский, Г.В. Лабунская, Б.М. Неменский, Н.Н. Ростовцев, Г.Г. Рожкова, М.Н. Семенова, Л.Г. Савенкова, Б.П. Юсов, др.); «восприятия, исполнительского мастерства и свободы творчества свободы творческого проявления и творческой деятельности, творческого мышления» (Б.М. Теплов) [2, 6, 9].

Поэтому построение процесса на основе культурологической модели и концепции интеграции других предметов возможно при понимании роли и значения предметов художественного цикла, понимания потенциальных возможностей интеграции предметов, готовности к сотрудничеству, желании создать единое образовательное пространства, стремлении к сотрудничеству и проявлению интереса к содержанию программы.

Организация образовательного пространства создаст условия для освоения инновационных педагогических технологий, творческого проявления и самореализации, построении процесса художественного образования; моделирования интерактивной образовательной среды через самооценивание в творческих проявлениях, ситуации роста ответственности за качество выполнения творческих работ; повышение мотивации на творческую деятельность; создание мобильных творческих групп; проведении интегрированных занятий; интеграции подходов и открытости выражения творческих сил.

Выводы. В заключение мы делаем вывод о том, что современные тенденции развития отечественного художественного образования обусловлены целесообразностью, ролью и ответственностью в изменении его ландшафта, вне сомнения. Возможность создания альтернативной среды, культур- и изо-сферы будет конструированием новой художественной реальности, основа которой зиждется на неограниченном объёме ее скрытых ресурсов и творческого потенциала человека.

Литература:

1. ФЗ РФ от 01.12.2007. N 309-ФЗ. Федеральные государственные образовательные стандарты. [Электронный ресурс] https://минобрнауки.рф/документы/336 (дата обращения 10.08.2018.).
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М., АСТ, 2015. - 98 с.
3. Ермолинская Е.А. Методико-педагогические основания интеграции предметов гуманитарного цикла и взаимодействия искусств. / «Художественная культура и образование». - М., Юсовские чтения, 2015. - 165 с.
4. Земляная С.И. Взаимодействие педагога и детей в процессе формирования эстетического восприятия произведений изобразительного искусства. - Ярославль, 2013. - 147 с.
5. Киященко Н.И. На пути к новой парадигме эстетического воспитания. // Современные подходы и теории эстетического воспитания. Материалы и тезисы буровских чтений. - М., ИХО РАО, 2017. - 127 с.
6. Кудрявцев В.Т., Слободчиков В.И., Школяр Л.В. Культуросообразное образование: концептуальные основания. - М., РАО, 2016. - 85 с.
7. Лернер Н.И. Дидактические основы методов обучения. - М., Педагогика, 2016. – 79 с.
8. Леонтьев Д.А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция: выбор личности в непредсказуемом мире. // Личность в современном мире. - Кемерово, 2014. - с. 3-34.
9. Экспериментальная и инновационная деятельность образовательных учреждений. / Модернизация художественно эстетического образования. Проблемы и перспективы. // «Педагогика искусства интеграция культуры в образование будущего учителя. - М., Юсовские чтения, 2016. – 125 с.
10. Юсов Б.П. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников. - 3-е изд. - М., Просвещение, 2017. – 125 с.
11. Юсов Б.П. Концепция образовательной области «искусство». Альтернативный вариант. // Гуманитарно-художественное образование: проблемы и подходы. - Арзамас, АГПИ. - 214 с.
12. Институт культурной политики. [Электронный ресурс] URL:www.cpolicy.ru. (дата обращения 10.08.2018.).
13. Неменский Б.М. Программа "Изобразительное искусство и художественный труд". / Пояснительная записка [Электронный ресурс] *URL:*http://nsc.1september.ru/article.php?id=200203006 (дата обращения 09.08.2018.).

Педагогика

УДК 37.013.43

аспирант кафедры вокала и хорового дирижирования Губенко Наталья Николаевна
Институт культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ

Аннотация. В статье рассматриваются условия повышения эффективности формирования национальной самоидентификации детей старшего дошкольного возраста средствами музыкальной деятельности в дошкольном образовательном учреждении. Автором предлагаются рекомендации для создания благоприятных условий данного процесса, адресованные для администрации, педагогов и родителей воспитанников.

Ключевые слова: формирование национальной самоидентификации, воспитывающая среда, целостность и системность педагогического процесса, социальное открытое пространство, интеграция образовательных областей, педагогическое сопровождение семьи.

Annotation. The article elaborates on the conditions for efficiency improvement of the formation of national self-identification of children of the senior preschoolers by musical activity means in pre-school educational institution. Author offers guidelines for the administration, teachers and parents on creating auspicious conditions for

that process.

Keywords: formation of national self-identification, educational environment, integrity and systemacy of the pedagogical process, social open space, integration of educational fields, pedagogical guiding of the family.

Введение. В настоящее время одной из главных задач системы образования является разработка и внедрение современных подходов, способствующих формированию национальной идентичности личности. В основе процесса формирования национальных идентификационных качеств индивида лежит воспитание у него способности к осознанному соотнесению себя с определенной нацией, с определенным народом, принятию его национальных особенностей, исторической судьбы и национальной культуры. Становление первичной ценностной ориентации и социализации личности начинается с раннего детства, поэтому считаем необходимым формировать данные качества уже у детей старших групп детского сада.

Музыкальная деятельность, представляющая собой целостную систему принципов, методов и приемов педагогического сопровождения детей в дошкольном образовательном учреждении, является одним из основных средств формирования национальной самоидентификации старших дошкольников. В процессе музыкальной деятельности у ребенка раскрываются потенциальные возможности самоактуализации личности, которые реализуются через эмоционально-ценностный, когнитивный и регулятивно-деятельностный компоненты. В целях повышения эффективности формирования национальной самоидентификации детей старшего дошкольного возраста средствами музыкальной деятельности в дошкольном образовательном учреждении должны быть созданы определенные условия.

Проанализировав научную литературу на предмет формирования национальной самоидентификации личности, нами выявлены противоречия между:

- необходимостью сохранения национальных нравственных принципов российского общества и недостаточной разработанностью исследований проблемы формирования национальной самоидентификации личности;
- актуальностью проблемы формирования национальной самоидентификации детей в старшем дошкольном возрасте и неоднозначными подходами ученых к проблеме доступности и возможности формирования данного процесса в столь раннем возрасте;
- значимостью воздействия музыкальной деятельности на формирование национальной самоидентификации детей старших дошкольников и недостаточностью теоретических и практических материалов, касающихся вопросов данной проблемы.

Вышеизложенные противоречия позволили констатировать наличие научной проблемы и необходимость разработать и обосновать условия эффективности формирования национальной самоидентификации детей старшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. В связи с тем, что изучение понятий и процессов, связанных с национальной самоидентификацией являются достаточно новыми для музыкальной дошкольной педагогики, мы, в целях выявления уровня владения знаниями педагогов в данной области, провели анкетирование, в котором приняло участие 18 педагогических сотрудников. (См. таблицу 1).

Таблица 1

Национальная самоидентификация – диагностика уровня знаний педагогов и практического применения в работе по данному направлению

Педагогический состав ДОУ № 4	***Знания о национальной самоидентификации***		***Практическое применение***
	полное	***частичное***	
1. Марина В.	-	+	-
2. Нэлли В.	+	-	+
3. Татьяна М.	-	-	-
4. Тамара С.	-	+	-
5. Евгения И.	-	+	-
6. Яна Г.	-	+	-
7. Елена Д.	-	-	-
8. Елена С.	-	+	-
9. Наталья Е.	-	-	-
10. Ирина И.	-	-	-
11. Оксана И.	+	-	+
12. Вероника П.	+	-	-
13. Инна О.	+	-	+
14. Дарья И.	-	-	-
15. Римма Ю.	+	-	+
16. Клавдия Н.	-	-	-
17. Надежда К.	-	-	-
18. Ангелина В.	-	+	-
Итого:	***5 человек -28%***	***6 человек-33%***	***4 человека-22%***

Согласно выявленным статистическим данным только 5 человек из 18 (28%) имеют представление о самоидентификационных процессах, 6 респондентов обладают частичными знаниями (33%), и лишь 4 человека (22%) применяют свои знания на практике.

Недостаточная компетентность педагогов по данным вопросам определяет необходимость организации методических мероприятий, направленных не только на расширение кругозора преподавателей в этой области, но и на понимание ими значимости процесса формирования национальной самоидентификации, играющего немаловажную роль в воспитании духовной нравственности ребенка.

Создание условий для тесного сотрудничества всех членов педагогического коллектива: музыкального руководителя, воспитателей, социологов, физинструкторов, психологов, логопедов и других специалистов, обеспечивает целостность и системность образовательного маршрута. В свою очередь, целостность педагогического процесса предопределяет интеграция образовательных областей, например, таких как МУЗЫКА-ИЗО, МУЗЫКА-ЛИТЕРАТУРА, МУЗЫКА-ТЕАТР и др. Интеграция образовательных областей оказывает всестороннее воздействие на развитие ребенка, в частности, на формирование его национальной самоидентификации.

Целостность и системность формирующего процесса реализуется путем планирования работы музыкального руководителя методом постепенного наращивания знаний-процессов о многонациональной музыкальной культуре. Принцип транслируемого материала ребенку от простого – к сложному обеспечивает доступность программы в рамках возрастных особенностей детей старшего возраста, восприятие ребенком информации по таким критериям, как соответствие его жизненному и эмоциональному опыту. Причем обозначать возрастные границы и возможности восприятия ребенком информации необходимо совместно с психологом.

Создание воспитывающей среды – одно из главных условий, которое должен соблюдать педагог в учебно-образовательном процессе. Так как формирование национальной самоидентификации является составной частью воспитания духовно-нравственной личности [6, С. 58], а в рамках данной проблемы опирается на базовые национальные ценности, то педагогический процесс посредством музыкальной деятельности дошкольников должен основываться на формировании таких личностных качеств, как привитие любви к малой и большой Родине, приобщение к истокам русской культуры, понимание и принятие культуры других народов, межнациональная коммуникабельность.

На формирование нравственных понятий, чувств и переживаний, эмоционально-ценностного отношения ребенка к музыке значимую роль играет накопление детьми интонационного познавательно-оценочного опыта [5, С. 8] Накопленный опыт эмоционально-ценностных впечатлений реализуется в творческой активности ребенка, в его музыкально-творческой деятельности, что способствует становлению осознанной личности дошкольника. Наряду с этим использование высокохудожественных музыкальных произведений для работы с детьми на музыкальных занятиях обеспечит большую эффективность формирования национальной самоидентификации ребенка.

Немаловажным фактором в воспитании дошкольников является личная позиция самого педагога, который должен обладать не только высокими профессиональными качествами, но и быть высоконравственной личностью.

Мы разделяем точку зрения А.И. Ковалевой, в том, что национальная идентификация в значительной мере основывается на социализированной норме. Такая норма представляет собой многомерный эталон социализированности человека с учетом его возрастных и индивидуально-психологических характеристик; устоявшаяся в обществе совокупность правил передачи социальных норм и культурных ценностей от поколения к поколению. [2, С. 67]

В связи с этим воспитание этики межнационального общения ребенка в процессе музыкальной деятельности должно происходить с учетом сравнительно небольшого жизненного опыта ребенка. Вопросы в данном направлении педагогу-музыканту рекомендуется обсуждать во взаимодействии с воспитателем и социологом.

Индивидуальный подход к детям является следующим фактором положительной динамики формирующего процесса и заключается в выявлении музыкальным руководителем определенных (музыкальных, танцевальных, вокальных, артистических) способностей ребенка, и создании условий для их развития. Организация педагогом индивидуальной работы, распределение ролей детям для утренников, отбор определенных творческих заданий на музыкальных занятиях с учетом психологических особенностей и музыкальных способностей ребенка не только развивает его индивидуальные способности, но и создает условия для его самоутверждения и самоактуализации.

Достижение эффективности формирования национальной самоидентификации дошкольников в аспекте воспитания патриотических чувств, усиления эмоциональных впечатлений от звучания музыки в живом исполнении, активного участия самих детей в концертах перед публикой в немалой степени обусловливает организация социально открытого пространства. Контакты детского сада с другими социальными и образовательными учреждениями в целях творческого сотрудничества обеспечивают непосредственное общение воспитанников с представителями школы искусств, молодежных центров, совета Ветеранов, военных организаций и других социальных институтов, что благотворно сказывается на формирующем процессе дошкольников старшего возраста.

Немаловажную роль в получении детьми более ярких, эмоционально обогащенных запоминающихся впечатлений играет оснащение детских групповых комнат разнообразным музыкальным оборудованием, красочными музыкально-дидактическими играми и наглядными пособиями. Учитывая эмоциональную впечатлительность детей старшего дошкольного возраста [1, С. 6], обеспечение детского сада современными музыкально-дидактическим материалом, техническими средствами оснащения для создания и показа презентаций, проектов, фото и видеосъемок являются необходимым условием для полноценного всестороннего развития дошкольников.

Организация педагогического сопровождения семьи является еще одним из условий достижения положительной динамики в формировании национальной самоидентификации детей. Семья, являясь основным фактором воспитания ребенка [3, С. 36], определяется как одна из базовых национальных ценностей. В связи с этим необходим серьезный подход к созданию условий в ДОУ для тесного взаимодействия союза: педагоги – родители – дети.

По причине недостаточной информированности многих родителей по вопросам воспитания в рамках

формирования самоидентификационных качеств ребенка необходима организация со стороны педагогического коллектива информационно-просветительских, консультативно-рекомендательных и практических форм взаимодействия с семьями. К таким формам относятся индивидуальные и групповые беседы, семинары, мастер-классы, информационные страницы на сайте детского сада и другие формы сотрудничества.

Что касается создания условий для триадного взаимодействия: педагог – родители – дети, то в музыкальной деятельности эта задача может решаться посредством организации совместных мероприятий, обеспечивающих активное участие всех членов семьи – на музыкальных конкурсах, утренниках в концертах, досуге. Развитие эстетических чувств и расширение кругозора при посещении выставок, музеев, экскурсий; совместное проживание эмоциональных чувств на концертах оказывают благотворное влияние на одухотворенную психологическую атмосферу в семье, выстраивание доброжелательной обстановки среди всех ее членов, формирование ценностного восприятия к образцу-идеалу семейных отношений.

Усиление роли семьи в воспитательном процессе создает оптимальные условия для процесса формирования самоидентификационных качеств ребенка: ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое и гармоническое развитие личности. [4, С. 106] Но эффективность данного процесса зависит от культуры, высокой нравственности родителей, умения передать ценностные установки своим детям. Это вызывает необходимость посвящать родителей в «секреты» воспитания, направленного на формирование национальной самоидентификации детей, которые заключаются в следующем.

1. Создание семейных традиций; знакомство ребенка с историей своего рода и семьи.
2. Организация предметной среды и пространства, направленного на воспитание патриотизма в домашних условиях: семейные прогулки в значимые места воинской славы - памятники погибшим солдатам, площадки, где проходят военные парады и праздники, посвященные 9 мая, 23 февраля, 12 июня и др.
3. Воспитание уважения к символам нашей Родины: гимну, флагу, гербу; к ветеранам Великой Отечественной войны собственным личным примером.
4. Организация путешествий по достопримечательным местам родного края.
5. Приобщение к мировой музыкальной культуре: посещение музыкальных концертов с классическим репертуаром, в домашних условиях слушание шедевров мировой классической музыки.
6. Приобщение детей к культурным традициям русского народа через знакомство детей с музыкальным фольклором, русскими сказками, пословицами и поговорками; организация жизни семьи в ритме годовых народных праздников (посещение церкви, ярмарок, участие в традиционных обрядах и народных играх).
7. Организация культурных походов на международные выставки; туристических поездок в другие республики и страны с посещением их национальных достопримечательностей в целях ознакомления ребенка с культурой многонационального мира.
8. Активное участие детей и взрослых в совместной деятельности как в домашней обстановке, так и в мероприятиях детского сада.

Тесное взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с родителями воспитанников обуславливает эффективность процесса формирования национальной самоидентификации детей старшего дошкольного возраста, развивая в них нравственные качества, основанные на базовых национальных ценностях, такие как любовь к родителям, к родному краю, патриотизм, толерантность и др.

Выводы. Таким образом, условия эффективности процесса формирования национальной самоидентификации детей старшего возраста средствами музыкальной деятельности можно обобщить следующим образом:

- повышение компетентности преподавателей в области понятий, касающихся национальной самоидентификации и процесса формирования самоидентификационных качеств личности;
- тесное сотрудничество музыкального руководителя со всеми участниками педагогического процесса;
- организация специальных воспитывающих ситуаций во время музыкальной деятельности детей;
- интеграция образовательных областей;
- целостность и системность образовательного процесса;
- доступность восприятия детьми старшего дошкольного возраста музыкального содержания программы;
- индивидуальный подход к воспитанникам, создание условий для развития одаренных детей;
- педагогическое сопровождение семьи в рамках информационно-теоретического обеспечения и деятельностно-практического взаимодействия;
- взаимодействие дошкольного учреждения с культурными и образовательными учреждениями города Москвы в рамках социально открытого пространства;
- использование педагогом высокохудожественных музыкальных произведений в работе с детьми;
- наличие современных средств технического оснащения в дошкольном учреждении.

На основании вышеизложенного материала можно сделать вывод, что данные условия создают предпосылки для развития эмоционально-ценностного отношения ребенка к музыке, его способности к межкультурной и многонациональной коммуникации, самореализации и самоактуализации в творчестве, а также национального самоопределения в полиэтническом мире, и являются движущим фактором в достижении положительного эффекта формирования национальной самоидентификации детей старшего возраста средствами музыкальной деятельности.

Литература:

1. Бакланова Т.И., Новикова Г.П. Музыкальный мир. Программа. Методические рекомендации. Содержание занятий с детьми 5-7 лет. – М.: Вентана-Граф, 2008. – 240 с.
2. Ковалева А.И. Лекции по социологии: Учебное пособие. Московская гуманитарно-социальная академия. Кафедра социологии. – М.: Социум, 2001. – 104 с.
3. Музыка в детском саду: планирование, тематические и комплексные занятия / сост. Н.Г. Барсукова. – Волгоград: Учитель, 2010. – 191 с.
4. Нравственно-патриотическое и духовное воспитание дошкольников. По ред. Н.В. Микляевой. – М.; ТЦ Сфера, 2013. – 144 с.
5. Радынова О.П. Музыкальные шедевры. Программа музыкального воспитания детей дошкольного возраста с методическими рекомендациями. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2006. – 80 с.
6. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Гардарики, 2003. – 519 с.

УДК: 37.013

кандидат географических наук, доцент Дега Наталья Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева" (г. Карачаевск);
кандидат философских наук, доцент Лайпанова Фатима Хутовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева" (г. Карачаевск);
кандидат химических наук Оразова Найла Абдурасиловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева" (г. Карачаевск)

ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОЕКТНОГО КУРСА "ЭКОХИМИЯ"

Аннотация. Работа посвящена методологии проведения практико-ориентированного проекторного курса Экохимия" на базе Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева. Основной целью курса является формирование навыков исследовательской и природоохранной деятельности, направленной на развитие интереса к естественно-географическим наукам и практическому участию в сохранении природных экосистем, познанию истории, культуры, регионального этноса способствующих решению проблем экологического образования, нравственного воспитания и профессионального самоопределения молодежи.

Ключевые слова: экохимия, экологическое воспитание, экологическое образование, экологическое просвещение, эксперимент, полевые исследования, практико-ориентированный проектный курс.

Annotation. Work is devoted to methodology of carrying out the praktiko-focused projector course Ecochemistry" on the basis of the Karachay-Cherkess state university of U.D. Aliyev. A main objective of a course is formation of skills of the research and nature protection activity aimed at the development of interest in natural and geographical sciences and practical participation in preservation of natural ecosystems, to knowledge of history, culture, regional ethnos of the problems of ecological education, moral education and professional self-determination of youth promoting the decision.

Keywords: ecological chemistry, ecological education, ecological education, ecological education, experiment, field researches, the praktiko-focused design course.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Благотворительного фонда "Система" по программе "Лифт в будущее" в рамках грантового проекта №6563 "Экохимия"

Введение. Экологическое воспитание и образование молодежи Карачаево-Черкесской Республики сегодня - одна из важнейших задач общества и образования. Создание системы непрерывного экологического образования, на основе формирования теоретических знаний с практическими навыками является базой для поиска и разработки эффективных средств воспитания экологически грамотной личности, способной гармонично взаимодействовать с окружающим миром и осознавать свою роль в многомерном эколого-географическом пространстве.

На сегодняшний день перед человечеством остро стоит вопрос о необходимости изменения своего отношения к природе и обеспечение соответствующего воспитания и образования нового поколения.

Карачаево-Черкесская Республика - горный регион, обладающий огромным природно-ресурсным потенциалом, это ледники, горные озера и реки, вечнозеленные леса, субальпийский луга, уникальная фауна и флора. Но на сегодняшний день, природа региона испытывает серьезные антропогенные нагрузки. Основная цель нашей деятельности это формирование навыков исследовательской и природоохранной деятельности у молодежи, направленной на развитие интереса к естественно-географическим наукам и практическому участию в сохранении природных экосистем.

Одной из наиболее эффективных форм экологического образования и воспитания является исследовательская деятельность учащегося. В ходе исследований происходит непосредственное общение обучающегося с природой, приобретаются навыки, и накапливается опыт научных экспериментов, развивается наблюдательность и т.п. В связи с этим целесообразно внедрять практико-ориентированный проектный курс в обучение школьников и студентов по углубленным программа экологии, географии, химии и биологии. К практико-ориентированному проектному курсу можно отнести: проведение полевых и лабораторных наблюдений и исследований за объектами живой и неживой природы; знакомство молодежи с природно-культурным наследием республики; экологическое воспитание учащихся; формирование позитивного опыта взаимодействия молодежи с окружающим миром [1].

Авторы приняли участие во всероссийском конкурсе грантовых проектов "Люди будущего", который был организован Благотворительным фондом "Система" в рамках программы "Лифт в будущее". Проект "Экохимия" получил финансовую поддержку Фонда и был реализован в текущем году. Целевой аудиторией проекта были школьники 7, 8, 9 классов, которые приняли участие в весенней и летней школах, разработали исследовательские проекты эффективного использования и сохранения ресурсов региона.

Изложение основного материала статьи. В период весенней школы участники проекта прослушали лекции, посвященные современным экологическим проблемам, переработке коммунальных и промышленных отходов, рациональному природопользованию и охраны окружающей среды. На практических занятиях изучили приборную базу "Центра коллективного пользования приборами и оборудованием НИЛ геоэкологического мониторинга" и химической лаборатории. В рамках практико-ориентированного проектного курс составили аннотированные проекты, которые включали следующие составляющие:

- название команды;
- название проекта;
- география проекта;
- срок реализации проекта;
- краткая аннотация;
- описание проблемы;

- основные целевые группы;
- основная цель;
- задачи проекта;
- методы реализации проекта;
- календарный план реализации проекта;
- ожидаемые результаты;
- количественные и качественные показатели;
- мультипликативность.

Летняя школа была посвящена разработке конкурсных исследовательских проектов и их презентации. Участники подготовили шесть проектов, ориентированных на эффективное использование и сохранение ресурсов региона, рациональное природопользование и охрану окружающей среды.

Целью исследовательского проекта "Зеленый уголок" является озеленение береговой зоны пруда на территории парка культуры и отдыха аула Инжич-Чукун Карачаево-Черкесской Республики. Аул Инжич-Чукун находится на территории Абазинского района в степной зоне с преобладанием среднегорного рельефа, представленного холмами с резкими перепадами высот. Экономика района имеет сельскохозяйственную и туристическую специализацию, ведется добыча гипса, песчано-гравийной смеси, декоративно-поделочного сырья, глины и минеральной воды. На территории района расположен зоологический заказник республиканского значения «Эльбурганский», ботанические и геоморфологические памятники [2].

Абазинский район находится вблизи Хабезского гипсового завода ОАО "HABEZ" и Усть-Джегутинского цементного завода "Кавказцемент", которые являются основными поставщиками промышленных загрязняющих веществ в атмосферный воздух республики. Юные исследователь проведи наблюдения за загрязнением атмосферного воздуха в ауле с помощью переносной полевой лаборатории "Пчелка". Используя индикаторные трубки, были определены основные загрязнители атмосферного воздуха, концентрации которых не превышали предельно допустимых норм.

В районе пруда на территории парка культуры и отдыха аула была отобрана объединенная проба почвы. В химической лаборатории КЧГУ им. У.Д. Алиева подготовлена водяная почвенная вытяжка и произведена оценка показателей состояния почвы посредствам унифицированных методик. Определили pH, концентрации хлоридов, карбонатов, гидрокарбонатов, сульфатов, катионов жесткости, натрия и калия, имея значения их концентраций, провели оценку показателей состояния почвы на кислотность и засоленность, оценили ряд агрохимических параметров и пригодность почвы к использованию в культурно-бытовом и сельскохозяйственном отношении.

Используя литературные источники, исследователи собрали материал о физико-географических особенностях района, природно-ресурсном потенциале, флоре и фауне. Получив компетентные консультации у профессорско-преподавательского состава КЧГУ им. У.Д. Алиева, разработали схему озеленения береговой зоны пруда на территории парка культуры и отдыха. Схема включает проведение санитарных рубок и высадку саженцев - сосны обыкновенной, дуба черешчатого, березы бородавчатой, можжевельника древовидного, черной ольхи и ясеня обыкновенного. Исследовательский проект был поддержан администрацией и средне образовательной школой аула.

В исследовательском проекте "Малое Соленое озеро - рекреационные ресурс Карачаево-Черкесской Республики", учащиеся попытались привлечь внимание общественности к экологическим проблемам уникального соленого озера. В рамках проекта юные исследователи, используя литературные и фондовые материалы, охарактеризовали природно-географические особенности Прикубанского района КЧР, где располагается объект исследований. Собрали обширный материал экспедиционными методами. Выполнены следующие измерительные и аналитические работы:

- тахеометрическую съемку зеркала и береговой зоны озера с закладкой реперных точек привязанных к системе географических координат, тахеометром SET 230 и GPS-приемником Mobile Mapper 6;
- сканирование дна и глубинную съемку озера с помощью Эхолота Lowrance Elite 5 DSI;
- химический анализ озерной воды на базе переносной гидрохимической лаборатории НКВ-Р. Лаборатория укомплектована тест-комплектами, позволяющими выполнять химический анализ по типовым унифицированным методам и модифицированным методикам, в основе которых стандартные методы и тест-методы. Характеристика проб озерной воды определялась визуальным, органолептическим, визуально-колометрическим, фотоколометрическим, титриметрическим и расчетным методами [3].

Проведенные комплексные исследования озерного ландшафта легли в основу современной экологической оценки озера и разработке практических и теоретических рекомендаций по очистке акватории и благоустройству прибрежной зоны. Используя методологию гидрохимических исследований [4], была поведена интегральная оценка загрязненности воды озера. Классифицируя воду в Малом Соленом озере по интегральной оценке качества ее можно отнести к IV классу загрязненной воды. В связи с этим юные исследователи разработали рад мероприятий по очистке и восстановлению водной системы озера, которые на первом этапе включают механическую очистку, а на втором биологическую. Школьники предложили схему благоустройства прибрежной зоны озера, для включения его в туристско-рекреационный кластер республики. Озеро также представляет собой большую природоохранную ценность, здесь зарегистрировано 168 видов птиц, из них 16 видов редких птиц, внесенных в Красную книгу РФ. Поэтому создание орнитологического заказника на территории озера позволит сохранить уникальную водную флору и фауну.

В исследовательском проекте "Отходы сахарного производства, как вторичные ресурсы", школьники разработали схему использования отходов производства сахара "Карачаево-Черкесского сахарного завода" в качестве вторичного сырья. Первым этапом исследований было посещение "Карачаево-Черкесского сахарного завода" для ознакомления с технологическим процессом изготовления сахара и утилизацией производственных отходов. Сахарная промышленность является источником многотонных отходов производства и побочной продукции - это сырой свекловичный жом, меласса, фильтрационные осадок и др. На предприятии не решены проблемы по переработке, вторичному использованию и утилизации отходов производства. Продается практически за бесценок жом в сыром виде близлежащим животноводческим фермерским хозяйствам. Используя приборную базу химической лаборатории КЧГУ имени У.Д. Алиева, исследователи провели ряд химических анализов для выделения пектинов и тритерпеноидов из свекловичного жома экологически чистыми растворителями, и разработали схему перспективного использования свекловичного жома. Схема включает следующие направления:

- получение сушеного жома с различными амидоминеральными добавками;
- силосование в специальных хранилищах (сроком хранения 6 месяцев и более);
- силосование жома с добавлением мелассы, бактерицидной закваски в сочетании с молочной сывороткой, химических консервантов (органических кислот, гипосульфита натрия).

Эффективность использования жома можно повысить не только за счет получения из него пектина, обогащенного сырого и сушеного жома, но и пищевых волокон, метана, одноклеточного протеина.

В исследовательском проекте "Вторая жизнь" учащиеся затронули одну из главных проблем человечества - переработку и утилизацию твердых коммунальных отходов. Решение проблемы управления твердыми коммунальными отходами является одной из приоритетных в структуре природоохранной деятельности в Карачаево-Черкесской Республике. Региональная ситуация в области образования, использования, обезвреживания, хранения и захоронения отходов ведет к опасному загрязнению окружающей среды, нерациональному использованию природных ресурсов, значительному экономическому ущербу и представляет реальную угрозу здоровью современных и будущих поколений республики.

В качестве объектов исследования школьники выделили пластик и макулатуру. Детально изучили влияние предприятий по изготовлению пластика и бумаги на окружающую среду, в лабораторных условиях провели качественную и количественную оценку хлорсодержащих соединений, фенолов и серы в пластиковых отходах. Ознакомились с зарубежным и российским опытом переработки пластика и бумаги, посетили предприятия по сбору и переработке этих отходов в республике. На завершающем этапе проекта юные исследователи установили раздельные контейнеры для сбора макулатуры и пластика в университете, школах, поликлинике, администрации г. Карачаевска, изготовили тематические буклеты о раздельном сборе мусора. Руководители выше перечисленных учреждений поддержали инициативу исследователей и приняли активное участие в организации раздельного сбора отходов.

Целью исследовательского проекта "Термальные источники" является изучение химического состава источников, находящихся на территории КЧР, влияние их на организм человека и составление рекомендаций по охране и благоустройству этих уникальных природных объектов. В лечебно-питьевом и бальнеологическом отношениях воды Карачаево-Черкесии во всем мире заслуженно считаются одними из наиболее ценных и дефицитных. Главное чудо республики - это «горячие нарзаны», так называют бьющие из-под земли минеральные воды, радоны и слабокислые нарзаны, содержащие в небольшой концентрации радиоактивные вещества, и в повышенной концентрации минеральные или органические вещества, которые обладают уникальными целительными свойствами. Но в последние десятилетия многие термальные источники испытывают серьезные антропогенные нагрузки - территории в районе источников сильно захламлены коммунальными отходами, сами источники загрязняются канализационными и поверхностными стоками. Для включения термального источника в курортно-оздоровительный кластер республики необходимо:

- изучить его химический состав;
- дать оценку влияния минеральной воды на здоровье человека;
- благоустроить территорию источника.

Учащиеся в результате проведенных комплексных исследований дали экологическую и гидрохимическую оценку трех термальных источников расположенных в районе г. Черкесска, и разработали схемы благоустройства территорий источников. Подготовили информационные баннеры, в которых приводится химический состав воды и рекомендации по их использованию в лечении и профилактике различных заболеваний.

Пресная вода является основной проблемой 21 века. За счет постоянного роста населения Земли, увеличивается и объем потребления воды. Население беспощадно уничтожает природные экосистемы и это привело к тому, что уже в начале этого века вода технического и питьевого назначения стала одним из самых существенных ресурсов, которые необходимы даже не для глобального экономического роста, а для банального выживания человека [5]. Горные территории Карачаево-Черкесской Республики служат основным источником водных ресурсов обширного северо-кавказского региона. В последние десятилетия качество воды горных рек республики понижается. Источниками негативного воздействия на поверхностные воды являются: увеличение недостаточно или вообще не очищенных коммунальных и бытовых стоков; бессистемное освоение прибрежной зоны, стихийно повышающее концентрацию здесь людей и транспортных средств; не санкционированные свалки по берегам рек. В связи с этим исследования проведенные школьниками в рамках проекта "Родники окрестностей г. Карачаевска" кажутся нам весьма актуальными. Юные исследователи дали комплексную экологическую и гидрохимическую оценку двух родников расположенных в районе г. Карачаевска. Химический состав вод обоих родников соответствует санитарно-питьевым нормативам, и родниковая вода может использоваться в качестве питьевой. Экологическая ситуация вокруг родников испытывает серьезную антропогенную нагрузку - родники захламлены мусором, зеркало воды не изолированно от поверхностного стока.

В работе даны рекомендации по оборудованию родников и благоустройству близлежащей территории, составлены паспорта источников пресной родниковой воды; подготовлены информационные баннеры.

Для каждого проекта юные исследователи сделали логотип с помощью 3D - принтера и 3D - ручки, который максимально подчеркивал суть проектов.

Презентация и защита проектов прошла в рамках открытой конференции, эксперты выставляли оценки по пяти бальной системе: за презентацию проекта, актуальность проблемы, теоретическую насыщенность, практическую значимость.

Выводы. В результате реализованного проекта "Экохимия" школьники научились проводить инструментальные измерения природных объектов, овладели методами обработки, анализа и синтеза полевой и лабораторной геоэкологической информации. Научились целенаправленно экспериментировать и осмысливать получаемую информацию. Стали замечать позитивные и негативные стороны хозяйствования и различные формы вмешательства в природно-территориальные комплексы. Систематизировать эколого-географическую, историко-культурную, научно-производственную и другие виды информации в единую систему туристско-рекреационной комфортности родного края. Использовать теоретические знания в практике.

Интеграция знаний, приобретенных с помощью метода проектов, направлена на более заинтересованное, осмысленное восприятие, что усиливает мотивацию вовлечения обучаемого в учебный процесс, формирует

экологическое сознание, дает возможность приобщать учащихся к современным глобальным и региональным проблемам, искать механизмы их решения.

Проведение практических эколого-ориентированных исследовательских работ в условиях школы, учебных лабораторий, полевых и экспедиционных работ позволило учащимся использовать полученные знания и умения в научно-исследовательских проектах, и способствует выстраиванию профессиональной траектории учащихся.

Реализация проекта позволила молодежи приобрести знания о родном крае и навыки практической исследовательской деятельности, осознавать значимость своей практической помощи природе. Экологическое воспитания, формирует ответственное отношение к окружающей среде, соблюдение нравственных и правовых принципов природопользования и активную деятельность по изучению и охране природы своей республики.

Литература:

1. Дега Н.С., Корчагина Н.М. Опыт проведения молодежных эколого-географических экспедиций на базе научно-исследовательской лаборатории геоэкологического мониторинга КЧГУ // Вестник КЧГУ. Карачаевск: КЧГУ, 2016. № 40-41. – С. 275-279.
2. Абазинский муниципальный район / Общие данные. [Электронный ресурс]. URL: https://www.abaza-raion.ru/o_d.html (дата обращения: 25.08.2018)
3. Руководство по анализу воды. Питьевая и природная вода, почвенные вытяжки / Под ред. к.х.н. А.Г. Муравьева. – СПб: «Крисмас+», 2011. – 264 с.
4. Дега Н.С., Онищенко В.В., Узденова Х.И., Шидаков А.К. Динамика гидрохимической структуры реки Кубани в антропогенной зоне ледникового питания Карачаево-Черкесской республики. Общественно-научный журнал «Проблемы региональной экологии» ИГ РАН. № 3. М.: 2015. – С. 92 – 99.
5. Карта воды России / Чистая вода - основная проблема столетия. [Электронный ресурс]. URL: http://www.watermap.ru/articles/chistaya-voda-osnovnaya-problema-stoletiya (дата обращения: 27.08.2018)

Педагогика

УДК: 378.016

кандидат географических наук Денисова Илона Владимировна
Филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова» (г. Коряжма)

ПРОБЛЕМЫ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ЗНАНИЙ» В ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Дисциплина «Основы естественнонаучных знаний» относится к базовой части математического и естественнонаучного модуля и обеспечивает фундаментальность и целостность вузовской подготовки студентов педагогических направлений к работе по специальности. Знание естественнонаучной картины мира необходимо для формирования мировоззренческой позиции и воспитания глубокой внутренней культуры будущего педагога.

Ключевые слова: естественные науки, естественнонаучная картина мира, миропонимание, мировоззрение.

Annotation. The discipline "Fundamentals of natural science knowledge" refers to the basic part of the mathematical and natural science module and provides the fundamental and wholeness of University education of students of pedagogical directions to work in the profession. Knowledge of the basics of natural science picture of the world is necessary for the formation of outlook and upbringing of deep internal culture of the future teacher.

Keywords: natural sciences, natural science picture of the world, outlook.

Введение. В жизни современного общества в условиях научно-технического прогресса и появления глобальных проблем знание естественнонаучной картины мира является важным показателем культурной грамотности человека, а также системы образования страны в целом. Студентам-гуманитариям, обучающимся на педагогических направлениях бакалавриата, система знания в области естественных наук необходима, поскольку в процессе профессиональной деятельности им предстоит формировать миропонимание и мировоззрение молодого поколения.

Согласно системно-синергетическому подходу естественнонаучная картина мира показывает окружающий мир в целостности и дискретности. Общенаучная и частнонаучная картины мира этого сделать не могут. Следовательно, будущему педагогу необходимо владеть основами естественнонаучных знаний в целостности и взаимосвязи для эффективного ведения профессиональной деятельности и формирования мировоззренческой позиции.

Целью исследования является анализ проблемы формирования мировоззрения студентов-гуманитариев, обучающихся на педагогических направлениях бакалавриата, и места естественнонаучной картины мира в его структуре, а также значение дисциплины «Основы естественнонаучных знаний» для миропонимания.

Изложение основного материала статьи. В зависимости от исторического этапа развития человеческого общества и характерных для этого периода времени системы ценностных ориентаций и знаний определяется содержание мировоззрения. В мировоззрении личности важной интеллектуальной составляющей является картина мира как основа миропонимания. На теоретическом уровне она представлена религиозными, философскими и научными идеями. В структуре миропонимания современного человека основополагающее место занимает естественнонаучная картина мира.

Естественнонаучная картина мира – это целостная система представлений об общих свойствах и закономерностях природы, возникающая в результате обобщения и синтеза основных категорий, принципов и методологических установок, полученных в рамках различных естественнонаучных дисциплин. Она строится на основе определённой доказанной и обоснованной фундаментальной научной теории, в этом её главное отличие от ненаучных картин мира. От строгой научной теории естественнонаучная картина мира отличается тем, что включает только знание об объекте без логической проверки его истинности: от породившей теории остается лишь интуитивно-ясный «скелет» самых общих категорий, принципов и

схем [4, 5].

Естественнонаучная картина мира помогает человеку понять окружающий мир и определить своё место и назначение в нём. Одним из первых проблему естественнонаучного миропонимания во II веке н. э. поставил представитель позднего стоицизма древнеримский император Марк Аврелий: «Человек, который не знает, как устроен мир, в котором живет, не знает, где он находится». В XIX веке вопрос естественнонаучного миропонимания как общечеловеческой проблемы сформулировал французский художник П. Гоген в названии одной из своих картин – «Кто мы? Откуда мы? Куда идем?» [3].

Главные сферы естественных наук – материя, жизнь, человек, Земля, Вселенная – позволяют сгруппировать их следующим образом: 1) физика, химия, физическая химия; 2) биология, ботаника, зоология; 3) анатомия, физиология, учение о происхождении и развитии жизни, учение о наследственности; 4) геология, минералогия, палеонтология, метеорология, физическая география; 5) астрономия вместе с астрофизикой и астрохимией [6].

В системе естествознания на протяжении длительного периода времени лидирующей наукой оставалась физика. Вследствие научной революции XVII века в физике, а также совершенствования технических приборов и лабораторного оборудования, создаваемых на основе физического знания, стало возможным развитие других естественных наук.

Физические, химические и биологические науки являются ведущей тройкой естествознания. В XX веке в области естественных наук начали развиваться междисциплинарные направления: биогеохимия, биогеография, биофизика, геоэкология и др.. С XXI столетия ведущие позиции в системе естествознания постепенно начинает занимать биология. Это связано с активным внедрением системного подхода и концепции глобального эволюционизма. Биология становится наукой, отвечающей на запросы общества и революционизирующей производительные силы. Современное биологическое знание открывает перед человечеством как благоприятные, так и настораживающие перспективы. Революционные открытия биологических наук оказали влияние на становление проблем в сфере медицинской, экологической и биоэтики, что необходимо учитывать при формировании мировоззрения.

Важную роль в структуре естественнонаучной картины мира играют знания из области астрономических и географических наук, характеризующих окружающее пространство и место в нём человека. К сожалению, в современном отечественном образовании данным наукам не уделяется должного внимания, что идёт в ущерб миропониманию молодого поколения.

Однако следует отметить, что в российском географическом образовании мир рассматривается в целостности и дискретности, чего не наблюдается, например, в американском образовании, которое этноцентрично и игнорирует окружающий мир. Результатом является демонстрация не соответствующих географической действительности знаний рядовыми американцами и даже представителями Государственного департамента США. Следовательно, исходя из данного примера, для формирования разносторонней личности, обладающей глубокой внутренней культурой, необходимо рассматривать все элементы окружающего мира в целостности и взаимодействии.

Колоссальную роль в формировании миропонимания играет астрономия, открытия в её области в XVI-XVII веках, в том числе, стимулировали развитие физического знания. В отечественном образовании с 1991 году астрономию исключили из списка базовых школьных предметов, что негативно сказывается на изучении физики, а также мировоззрении личности в целом. Науки астрономического цикла в целостности рассматривают мегамир, который является важным структурным элементом материального мира. Следовательно, изучение астрономии является необходимым для формирования миропонимания человека.

С 1 сентября 2017 астрономия была возвращена в школьную программу, что положительно отразится на развитии мировоззрения современных школьников. Однако сегодняшним студентам-гуманитариям приходится с трудом восполнять данный пробел, поскольку часто их познания из области астрономии не соответствует действительности. Многие студенты придерживаются идеи геоцентризма, также им неизвестны такие имена как Дж. Бруно, Н. Коперник, И. Кеплер. Это является негативным показателем культурной грамотности личности и ущербностью миропонимания в целом.

Для эффективного формирования мировоззренческой позиции молодого поколения современному педагогу необходимо знать специфику естественнонаучной картины мира и её структуру. Данную задачу помогает решить дисциплина «Основы естественнонаучных знаний».

Курс «Основы естественнонаучных знаний» показывает окружающий мир как грандиозную развивающуюся суперсистему, состоящую из огромного количества взаимодействующих подсистем; раскрывает единство и многообразие взаимосвязей окружающего мира, проявление фундаментальных законов природы в повседневности, их отображение в жизни общества и системе культуры; рассматривает динамику развития мира, динамику его познания и тенденции современного естествознания.

Цель изучения «Основ естественнонаучных знаний» – выработать у студентов установки и ценности рационалистического отношения к миру, природе, обществу и человеку, сформировать образ современной естественнонаучной картины мира. Задачи дисциплины: показать историю развития естествознания; сформировать понятие об общих элементах современной естественнонаучной картины мира; развить мировоззренческие и методологические представления современного естествознания; показать специфику гуманитарного и естественнонаучного типов познания; сформировать представления о принципах глобального эволюционизма и синергетики [3].

«Основы естественнонаучных знаний» преподаются, как правило, у студентов педагогических направлений бакалавриата, связанных с гуманитарными специальностями педагогов и начальным образованием. Это вызывает ряд проблем. В первую очередь, студентам-гуманитариям сложно осваивать достижения физики, химии и других естественных наук. Кроме того, существуют определённые пробелы в знаниях после обучения в школе.

Взаимное обособление естественных и гуманитарных наук обусловлено их противоположной направленностью и закладывается в сознание личности в процессе обучения изначально в школе, а затем в вузе. Между естественнонаучной и гуманитарной составляющими интеллектуальной жизни общества и представляющими их слоями специалистов – пропасть. К данному выводу ещё в 1959 году пришёл британский физик и общественный деятель Ч. П. Сноу. Он провел опрос 40000 научных работников и инженеров Великобритании (примерно ¼ всех специалистов страны) и пришел к неутешительным выводам. «Технократы» не имеют элементарных представлений об искусстве и им не интересуются. Представители

творческой богемы, высокомерно считая себя интеллигенцией и элитой, не видят никакой необходимости в получении даже азбучных знаний в области физики и техники – лидерах научно-технического прогресса. Всё это привело к резко негативным последствиям, ярким примером которых являются споры между «физиками» и «лириками» в 60-70-х годах XX века.

Традиционная гуманитарная культура, не способная воспринять новые достижения науки, неизбежно скатывается на путь антинаучности. А наука, замыкаясь в себе и своих сложных проблемах, вынужденная игнорировать художественные ценности, скатывается на путь антигуманности. Как считал Ч. П. Сноу, необходим техно-гуманитарный баланс мировоззрения человека, фундамент которого необходимо закладывать ещё в школе. В этом плане наиболее рациональной он считал советскую систему образования [1, 3].

Отечественное образование являлось и является в настоящее время достаточно сбалансированным с точки зрения формирования миропонимания и мировоззрения личности. Выпускники школ и вузов в общих чертах имеют представление о строении окружающего мира. Но, тем не менее, исключение из школьной программы некоторых предметов, создание профильных гуманитарных классов и специализация вузовского обучения приводят к тому, что студенты-гуманитарии не в полном объёме владеют знанием в области естественных наук, примером является незнание астрономической картины мира.

Для студентов-гуманитариев необходимость изучения «Основ естественнонаучных знаний» раскрывается с точки зрения трёх аспектов: мировоззренческого, общекультурного и гуманитарного. Мировоззренческий аспект заключается в том, что основой научного мировоззрения является естественнонаучная картина мира, где природе и материи отводится приоритетное место. Общекультурный аспект – в воспитании глубокой внутренней культуры. 50-100 лет назад высококультурным считали человека, знающего мировую историю, правила этикета, несколько иностранных языков и наиболее значимые произведения литературы и искусства. В настоящее время нельзя считаться культурным человеком без знания новейших достижений естественных наук и техники. Разобраться в их сущности помогает естествознание. Специальный аспект наиболее значим и менее очевиден. Естествознание, изучающее «первую природу», является фундаментом для наук, изучающих «вторую» природу, то есть для гуманитарных [3]. Существует тесная взаимосвязь естественных и гуманитарных наук, например, студент-психолог, не знающий основ высшей нервной деятельности, не сможет в полном объёме овладеть психологией и стать квалифицированным специалистом. Следовательно, естествознание помогает студенту-гуманитарию более глубоко понять свой предмет.

Как показывает практика, при проведении пробного первичного тестирования по «Основам естественнонаучных знаний» у студентов педагогических направлений, будущих преподавателей гуманитарных дисциплин и начального образования, на вопросы из области физики, химии, астрономии и геологии верно не отвечает практически никто. Более благоприятная ситуация складывается с вопросами по биологии и экологии: с первого раза на них верно отвечают 50-60% опрошенных [2].

Сложившуюся ситуацию можно объяснить следующим образом. В структуре школьной программы биологии уделяется достаточное количество часов, создаются профильные классы. Многие разделы экологии связаны с биологическим знанием, следовательно, наука изучается в школе в большей степени в рамках биологии и частично – в географии, химии и физике.

Центральными проблемами экологии являются способы решения экологических и производных от них демографических и медико-биологических проблем. До 1972 года она была несамостоятельной дисциплиной в рамках биологии, но постепенно молодая наука превращается в комплекс междисциплинарных исследований с ярко выраженной мировоззренческой составляющей.

Таким образом, интерес к биологии и экологии обусловлен, не только новейшими открытиями в области особенностей функционирования и эволюции живой материи, но и появлением глобальных проблем современности, в структуре которых одно из ведущих мест занимает экологическая проблема. Однако учитывая синтетический характер современного естествознания и повсеместное внедрение системного подхода, даже описание глобальной экологической проблемы и путей её решения будет не полным без знаний в области физики, химии, астрономии, геологии, ритмологии и их междисциплинарных направлений.

Выводы. Дисциплина «Основы естественнонаучных знаний» необходима для формирования миропонимания и мировоззрения студентов-гуманитариев, обучающихся на педагогических направлениях бакалавриата. Знание естественнонаучной картины мира является фундаментом для изучения теории философии, в частности, таких разделов, как онтология и гносеология, а также для формирования основ материалистического мировоззрения.

Современное естествознание рассматривает материальный мир в единстве и многообразии с точки зрения системно-синергетического подхода. Это порождает ряд сложностей. Узкая специализация преподавателей «Основ естественнонаучных знаний» часто накладывает коррективы на изложение учебного материала: преподаватель акцентирует на той естественной науке, в области которой он является специалистом [2]. Пробелы знаний, полученные в школе вследствие исключения предмета из программы или сокращения времени на его изучение, искажают образ окружающего мира у выпускников, следовательно, будущие студенты столкнутся с проблемами в освоении знаний из данной области.

Особенности индивидуального восприятия также сказываются на качестве понимания естественнонаучной картины мира и формировании научного мировоззрения. Гуманитарию сложно понять основы многих естественных наук, вследствие его интеллектуальных способностей, часто у таких студентов появляется психологический барьер для адекватного восприятия «Основ естественнонаучных знаний».

Для качественного формирования мировоззрения и миропонимания студентов-гуманитариев педагогических направлений бакалавриата преподавателю «Основ естественнонаучных знаний» рекомендуется в доступной форме излагать учебный материал, используя наглядность, но, не упрощая и не искажая результатов естественных наук. Следует воздействовать на эмоциональную сферу студентов, поскольку у гуманитариев, как правило, она высокоразвита. Необходимо подкреплять учебный материал высказываниями знаменитых учёных-естественников и литературными примерами. Эмоциональное воздействие улучшит запоминание сложного для восприятия материала.

В процессе изложения «Основ естественнонаучных знаний» следует учитывать связь естественнонаучной картины мира с духовной, материальной и художественной культурой, а также системой ценностных ориентаций в обществе. Научное знание нейтрально в морально-этическом плане. Нравственные

оценки относятся к деятельности по получению знания или по его применению, поэтому ведущие достижения естествознания следует рассматривать в контексте различных направлений этики.

Литература:

1. Денисова И. В. Естественнонаучная и гуманитарная культуры и их взаимоотношения в контексте глобальных проблем человечества // Природное и культурное наследие: междисциплинарные исследования, сохранение и развитие: коллективная монография. Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена, 23 – 25 октября 2013 года / Отв. ред. В.З. Кантор, А. Н. Паранина, Д. П. Финаров. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – С. 149 - 154.
2. Денисова И. В. Место экологии, геологии и географии в структуре дисциплины «Концепции современного естествознания» // География: наука и образование в системе «общество – школа – университет»: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 210-летию Российского государственного педагогического университета и 75-летию факультета географии РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб.: Астерион, 2007. – С. 73 - 75.
3. Липовко П. О. Концепции современного естествознания. Учебник для вузов. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2004. – 512 с.
4. Найдыш В. М. Концепции современного естествознания: Учебник. – Изд. 2-е, перераб. – М.: Альфа-М, 2006. – 622 с.
5. Стрельник О. Н. Концепции современного естествознания: Краткий курс лекций. – М.: Юрайт-Издат, 2003. – 221 с.
6. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М. 2009. – 570 с.

Педагогика

УДК 378

доцент кафедры математики и бизнес-информатики Дмитриев Денис Сергеевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева» (г. Самара);
профессор кафедры теории и методики
профессионального образования Соловова Наталья Валентиновна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева» (г. Самара)

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА К ПРИМЕНЕНИЮ СРЕДСТВ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье приведены результаты эмпирического исследования формирования готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения в профессиональной деятельности на основе факторного анализа компонентов, входящих в структуру готовности.

Ключевые слова: электронное обучение, готовность к применению средств электронного обучения, средства электронного обучения.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of forming the university teacher readiness to use e-learning tools in professional activities on the factor analysis basis which is included in the readiness structure.

Keywords: e-learning, teacher readiness to use e-learning tools in professional activities, e-learning tools, factor analysis.

Введение. Пилотажное исследование, проведенное на базе Самарского университета, выявило недостаточный уровень сформирананности компонентов готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения (ценностно-мотивационный компонент, когнитивный компонент, методико-операциональный компонент, оценочно-рефлексивный компонент), что может препятствовать реализации стратегий конкурентоспособных образовательных программ, реализации инновационных форм обучения, повышению эффективности и качества образования. Констатирующий и формирующий эксперименты исследования были направлены на выявление уровня сформированности компонентов в структуре готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения среди преподавателей ведущих университетов г.о. Самары (базовый уровень, продвинутый уровень, творческий уровень). Выборку составили 180 преподавателей.

Изложение основного материала статьи. Для подтверждения эффективности разработанной системы формирования готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения был проведен корреляционный анализ. Корреляционный анализ, как статистический метод оценки тесноты связи структурных компонентов личности, позволяет получить экспертную информацию, основанную на разнообразных выборках [1]. Данные констатирующего и формирующего экспериментов позволяют сделать выводы о подтверждении или опровержении гипотезы о статистической взаимосвязи компонентов в структуре готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения. В настоящем исследовании связи анализировались при помощи коэффициента корреляции Пирсона, принимающего значения от –1 до +1, для расчетов использовался статистический пакет данных SPSS [2; 3]. Абсолютная величина корреляции (от 0 до 1) говорит о силе связи: близкие к 0 - отсутствие связи между переменными; ближе к 1 – наличие сильной взаимосвязи; положительный знак (+) – связь прямая; отрицательный знак (-) – связь обратная; (p) - надежность показывает уровень статистической значимости: статистическая значимая связь являлась достоверной, если $p \leq 0{,}05$.

Наличие и направление корреляционной связи между структурными компонентами готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения необходимо изучить с целью доказательства возможности ее формирования за счет компенсаторных возможностей показателей ее компонентов. Так, при наличии прямой связи с изменением одной переменной происходит равномерное изменение другой, а при наличии обратной связи возможно обратное изменение.

В настоящем исследовании корреляционный анализ по матрицам констатирующего эксперимента

позволил обнаружить связь ценностно-мотивационного и когнитивного компонентов, которая выражается «знанием методических основ электронного обучения» (6), обусловленным «интересом к литературе об электронном обучении» (1). Показатели когнитивного компонента слабо коррелируют с показателями методико-операционального компонента, что обусловлено недостаточностью практико-ориентированного опыта проектирования и применения средств электронного обучения у преподавателей вуза. В то же время, «интерес к средствам электронного обучения» (2) способствует развитию «умения применять инновационные методы и технологии электронного обучения» (11) и развитию «способности оценивать результаты обучения студентов с помощью средств электронного обучения» (16). Кроме того, существует слабая опосредованная взаимосвязь между «убеждением, что средства электронного обучения являются оптимальным методом современного обучения» (4) и «умением применять и адаптировать инновационные методы и технологии электронного обучения на основе технологического обоснования их выбора» (14). Показатель (4) способствует проявлению «потребности в применении средств электронного обучения при реализации учебных курсов» (5), и показателю (10) – «знание способов повышения своей компетентности в области электронного обучения».

Среди преподавательского контингента отмечается «осознание необходимости развития умений применять основные методики электронного обучения в профессиональной деятельности» (15), но для этого необходимо включение преподавателя в деятельность по «самооценке качества педагогической деятельности, реализуемой с помощью средств электронного обучения» (19), а также в процесс развития «способности к самопроектированию маршрута формирования готовности к применению средств электронного обучения» (20). Наибольшее количество значимых корреляционных связей – 19 – получил ценностно-мотивационный компонент, при доминировании связей показателей «интерес к средствам электронного обучения» (2), что свидетельствует о сдвиге мотива на опосредованный интерес и «потребность в изучении средств электронного обучения» (3).

По результатам констатирующего эксперимента выявлена опосредованная связь между «знанием методических основ проектирования электронных курсов» (9) и «умением проектировать электронные учебные курсы с учетом дидактических требований к структуре и содержанию» (13), что убеждает в необходимости развития показателей когнитивного компонента в целях формирования показателей методико-операционального компонента. Меньшее число корреляционных связей когнитивного и методико-операционального компонентов подтверждает отсутствие готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения. Разрешение данного противоречия обеспечивается включением преподавателей в процесс обучения во внутривузовской системе повышения квалификации.

В структуре корреляционной плеяды доминируют показатели, свидетельствующие о сдвиге мотива на цель (от интереса к средствам электронного обучения (2), к «потребности в применении средств электронного обучения при реализации учебных курсов» (5). При этом усиливается взаимосвязь между показателями различных компонентов: так, «потребность в изучении средств электронного обучения» (3) показывает связь со «знанием требований к структуре и дидактическому содержанию электронных учебных курсов» (7) когнитивного компонента и «умением применять инновационные методы и технологии электронного обучения» (11), «умением адаптировать дидактический материал учебного курса к требованиям электронного обучения» (12) методико-операционального компонента. Наблюдается устойчивая взаимосвязь: «потребность в применении средств электронного обучения при реализации учебных курсов» (5) – «знание способов повышения своей компетентности в области электронного обучения» (10) – «умение применять основные методики электронного обучения в профессиональной деятельности» (15) – «способность к самооценке качества своей педагогической деятельности, реализуемой с помощью средств электронного обучения» (19) – «способность к самопроектированию маршрута формирования готовности к применению средств электронного обучения» (20), что указывает на сформированные рефлексивные способности личности преподавателя к самооценке и самопроектированию компетенций в области применения средств электронного обучения.

Большое количество значимых взаимосвязей показателей ценностно-мотивационного («потребность в применении средств электронного обучения при реализации учебных курсов» – 10), оценочно-рефлексивного («способность к самопроектированию маршрута формирования готовности к применению средств электронного обучения» – 8) компонентов в структуре готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения указывает на осознание значимости данной профессиональной компетентности. Взаимообусловленность и компенсаторность доминирующих показателей (9) и (5) подтверждается наличием значимых корреляционных связей между ними. Выявляется доминирующий характер ценностно-мотивационного компонента, давшего большее число значимых корреляционных связей (34), связи по сравнению со средним числом – 18. Наличие значимых корреляционных связей между структурными компонентами (по итогам проведения корреляционного анализа) подтверждает интегративный характер готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения, что свидетельствует о доминировании личностного новообразования в условиях развития информационно-образовательной среды. Таким образом, разработанные средства формирования готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения положительно влияют на результат процесса повышения квалификации на свойства личности преподавателя, развивая инновационные способности.

По материалам констатирующего и формирующего экспериментов был проведен факторный анализ, цель которого: уточнение скрытых взаимосвязей, при этом акцентируются показатели, требующие наибольшего развития. Применение факторного анализа в педагогике и дидактике обусловлено задачами разработки способов непротиворечивого выделения продуктивных причин и раскрытия механизма конструирования из них факторов. Под фактором понимается значительная причина, образованная из продуктогенных причин одной группы (например, два и более показателей структурных компонентов готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения). Факторный анализ позволяет выделить наиболее информативные, влияющие на результативность факторные показатели [4], объективное исследование которых поможет определить вклад каждого в конечный продукт и установить соподчиненность между ними. Метод факторного анализа позволяет решать задачу Факторный анализ установление взаимосвязей между факторами взаимосвязей; уточнение областей и пределов действия педагогических закономерностей [5].

Так как при формировании готовности преподавателя вуза к применению средств электронного

обучения рассматривается много показателей, факторный анализ позволил провести их классификацию по нескольким обобщающим признакам (предварительно при проведении корреляционного анализа выявлено наличие сильно коррелированных показателей, приводящих к дублированию информации, что указывает на возможность агрегатирования нескольких факторных показателей или терминологическими модификациями одного и того же фактора).

На основе факторной модели [6] по материалам констатирующего эксперимента выделено четыре фактора, влияющих на формирование готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения. Первый фактор выделил со значимыми весами показатели: (1) – «интерес к литературе об электронном обучении»; (2) – «интерес к средствам электронного обучения»; и (4) – «убеждение, что средства электронного обучения являются оптимальным методом современного обучения». Совокупность перечисленных показателей (среднее значение – 0.364) позволяет интерпретировать этот фактор как фактор заинтересованности в изучении средств электронного обучения. Наибольшее значение получил показатель (1), подтверждающий разносторонний интерес к электронному обучению (0.38). Второй фактор содержит показатели со значимыми весами (среднее значение – 0.288): Показатели: (7) – «знание требований к структуре и дидактическому содержанию электронных учебных курсов»; (8) – «знание функций средств электронного обучения»; (10) – «знание способов повышения своей компетентности в области электронного обучения». Данный фактор интерпретируем как фактор информационной готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения.

Полученные результаты третьего фактора были рассмотрены в координатах двух показателей со значимыми весами (среднее значение фактора – 0.412): (11) – «умение применять инновационные методы и технологии электронного обучения» и (15) – «умение применять основные методики электронного обучения в профессиональной деятельности». Данный фактор интерпретируем как фактор практической готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения. Четвертый фактор выделил со значимыми весами (среднее значение фактора – 0.306) показатели: (18) – «способность к анализу качества электронного учебного курса»; (19) – «способность к самооценке качество своей педагогической деятельности, реализуемой с помощью средств электронного обучения»; (20) – «способность к самопроектированию маршрута формирования готовности к применению средств электронного обучения». Данный фактор интерпретируем как фактор рефлексивной готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения в силу значимости (19) и (20) показателей (0.32 и 0.35).

Факторный анализ проведен по материалам формирующего эксперимента, выделено пять факторов. В первом факторе (среднее его значение – 0.537) значимыми являются показатели: (3) – «потребность в изучении средств электронного обучения»; (4) – «убеждение, что средства электронного обучения являются оптимальным методом современного обучения»; (5) – «потребность в применении средств электронного обучения при реализации учебных курсов». Интерпретируем данный фактор как фактор мотивационной готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения. Возросло среднее значение фактора, объединяющего показатели ценностно-мотивационного компонента, изменился их перечень, что подтверждает изменение доминирующих показателей: от интереса к потребности. Совокупность показателей данного фактора вскрывает причину углубления мотивации на освоение средств электронного обучения.

Второй фактор выделил показатели со значимыми весами (среднее значение фактора – 0.322): (6) – «знание методических основ электронного обучения»; (9) – «знание методических основ проектирования электронных курсов»; (10) – «знание способов повышения своей компетентности в области электронного обучения». Интерпретируем его как фактор методической готовности в силу его базового основания – совокупности знания методических основ организации электронного обучения [3, 4].

Третий фактор содержит 5 показателей со значимыми весами (среднее значение – 0.462, адекватное среднему значению по материалам констатирующего эксперимента): (7) – «знание требований к структуре и дидактическому содержанию электронных учебных курсов»; (8) – «знание функций средств электронного обучения»; (12) – «умение адаптировать дидактический материал учебного курса к требованиям электронного обучения»; (13) – «умение проектировать электронные учебные курсы с учетом дидактических требований к структуре и содержанию»; (14) – «умение применять и адаптировать инновационные методы и технологии электронного обучения на основе технологического обоснования их выбора». Фактор технологической готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения сохраняет свою значимость в силу сформированности практических операциональных способностей – показатели 13 и 14. Объединение перечисленных признаков в самостоятельную группу еще раз обращает внимание на междисциплинарность и модульность образовательной программы повышения квалификации [7].

Следует отметить, что второй и третий фактор формирующего эксперимента включают в себя показатели 7, 8 и 10 второго фактора информационной готовности констатирующего эксперимента, при этом наблюдается значительный рост значений средних показателей от 0.288 до 0.322 и 0.462. Фактор методической готовности в своем базисном основании выделяет методические показатели для организации проектирования средств электронного обучения, а третий фактор самооценки технологической готовности обусловлен развитием операциональных умений, отличен от структуры по материалам констатирующего эксперимента по содержанию показателей и обеспечивает продуктивную организацию обучения и адаптирует содержание учебного материала.

Четвертый фактор выделил показатели со значимыми весами (среднее значение фактора – 0.432): (16) – «способность оценивать результаты обучения студентов с помощью средств электронного обучения»; (17) – «способность оценивать эффективность применения средств электронного обучения»; (18) – «способность к анализу качества электронного учебного курса»; (19) – «способность к самооценке качество своей педагогической деятельности, реализуемой с помощью средств электронного обучения». Интерпретируем данный фактор как фактор экспертной готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения, высокое значение фактора (0.481) показателя 19 гарантируется формированием рефлексивных способностей, стимулирующих к изучению инновационного опыта применения средств электронного обучения. Рост значений показателей в четвертом факторе (факторе экспертной готовности) свидетельствует о том, что сформированные операциональные умения и оценочные навыки преподавателя в ситуации рефлексии будут выполняться теоретически грамотно. Суть рефлексивной деятельности отражается в способностях к самооценке, самодиагностике, самоанализу результатов профессиональной деятельности, что в свою очередь подтверждает рефлексии применяемых инновационных

методов обучения взрослой аудитории.

Пятый фактор выделил со значимыми весами (среднее значение фактора – 0.524) объединил показатели: (11) – «умение применять инновационные методы и технологии электронного обучения»; (15) – «умение применять основные методики электронного обучения в профессиональной деятельности» (20) – «способность к самопроектированию маршрута формирования готовности к применению средств электронного обучения». Данный фактор интерпретируем как фактор готовности к инновационной педагогической деятельности: обоснование является значимый вес показателя 15 (0.560), что свидетельствует о приобретенных новообразованиях личностного характера, влияющих на внедрение инноваций в профессиональной деятельности.

При разном количестве выявленных факторов (четыре и пять) по результатам констатирующего и формирующего экспериментов в ходе анализа и сопоставления подтверждена их идентичность, при содержательной интерпретации проведено сопоставление: заинтересованность в изучении средств электронного обучения – мотивационная готовность преподавателя вуза к применению средств электронного обучения; информационная готовность – методическая готовность; практическая готовность – технологическая готовность; рефлексивная готовность – экспертная готовность. Факт новообразования личности: готовности к инновационной педагогической деятельности можно интерпретировать как развитую рефлексивную готовность в результате активизирования процессов самоанализа, самооценки, углубленной мотивации преподавателей на внедрение инновационных технологий и осознании значимости применения средств электронного обучениях, что доказывает необходимость формирования готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения. В целом тенденция роста среднего значения всех факторов объясняется повышением уровня готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения (от базового до творческого), который позволяет управлять образовательными траекториями студентов с помощью инновационных средств обучения.

Выводы. По результатам формирующего эксперимента подтвердилась гипотеза о возможностях развития всех компонентов готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения разных должностных (и возрастных) категорий профессорско-преподавательского состава средствами системы повышения квалификации с учетом индивидуальной траектории обучения на основе принципов матричного и средового подходов [8]. Сформированная готовность готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения способствует развитию качеств, необходимых для инновационной деятельности в сфере высшего образования. Факторный анализ выявил значимые показатели (в экспертной оценке и самооценке преподавателей), обеспечивающие готовность преподавателей вуза к применению средств электронного обучения в профессиональной деятельности, что подтверждает эффективность разработанной системы повышения квалификации с учетом принципов андрагогического, компетентностного и продуктного подходов в условиях внедрения электронного обучения и модернизации информационно-образовательной среды вуза [9].

Таким образом, противоречие между необходимостью продуктивного внедрения средств электронного обучения в информационно-образовательную среду вуза и неготовностью преподавателя вуза к применению средств электронного обучения в профессиональной деятельности разрешается в ходе освоения содержания, обеспечивающего развитие компонентов готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения с опорой на принципы андрагогического, системного, матричного, средового, пространственного, продуктного, деятельностного и компетентностного подходов. По результатам корреляционного и факторного анализа приходим к выводу, что разработанные средства формирования готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения положительно влияют на результат процесса повышения квалификации на свойства личности преподавателя, развивая инновационные способности.

Литература:

1. Соловова Н.В. Процессный подход к управлению методической работой в вузе: монография. Самара: Изд-во «Универс-групп», 2009. 300 с.
2. Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2005. 416 с.
3. Тарасов С.Г. Основы применения математических методов в психологии. СПб: Изд-во СПбГУ, 1999. 154 с.
4. Руднева Т.И. Педагогика профессионализма: учеб. пособие. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2008. 220 с.
5. Gowender D.W., Dhurup M. An exploratory factorial analysis of teachers' perceptions of perceived pedagogical benefits of adoption of information and communication technology in teaching and learning // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2014. Vol 5 № 20 (1). P. 1214-1224.
6. Митина О.В., Михайловская И.Б. Факторный анализ для психологов. М.: УМК «Психология», 2001. 169 с.
7. Соловова Н.В. Управление методической работой вуза в условиях реализации инновационных методических задач: монография Самара: изд-во «Самарский университет», 2012. 548 с.
8. Дмитриев Д.С. Модель готовности преподавателей вуза к применению средств электронного обучения в профессиональной деятельности // Проблемы современного педагогического образования, 2016. Вып. 53. Ч. IX. С. 227-233.
9. Дмитриев Д.С. Модель формирования когнитивного компонента готовности преподавателей вуза к разработке МООК // Образовательные технологии и общество. 2015. Т. 18. № 2. С. 638-652.
10. Bersin J. From e-learning to we-learning. URL: http://blog.bersin.com/from-e-learning-to-we-learning/ (date of reference: 27.05.2018).

УДК: 371.13/.16

преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин, аспирант департамента педагогики института педагогики и психологии образования Дмитриева Елена Егоровна
Рязанский филиал Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя (г. Рязань),
Московский городской педагогический университет (г. Москва)

ПОДДЕРЖКА УЧИТЕЛЯ В ПРИНЯТИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается поддержка учителя в процессе принятия профессионального решения. Автор рассматривает обучение последовательной стратегии мышления как одного из продуктивных способов поддержки учителя в принятии управленческого решения.

Ключевые слова: управленческое решение, стратегия, задача, поддержка, учитель.

Annotation. This article presents means of teacher's support in the professional decision making process. The author examines the teaching of the algorithmic decision making strategy as one of the efficient methods of teacher's support in the management making process.

Keywords: management decision, strategy, professional task, support, teacher.

Введение. Повышенный интерес к образованию со стороны общества, введение новых стандартов, пристальное внимание к учителю свидетельствуют о наличии пока еще неразрешимых противоречий в данной сфере. С одной стороны, постоянное обновление и уточнение знаний о мире, внедрение новых технологий в образовательный процесс, высокая конкуренция между образовательными учреждениями. С другой – ускоренное снижение компетенций специалиста, постоянный стресс в связи с необходимостью осваивать новые программы, способы и средства преподавательской деятельности, ощущение фрустрации и снижение самооценки учителя.

Сегодня от педагога требуют быть конкурентоспособным: отлично знать свой предмет, быть гуманным, профессионально мобильным, устойчивым к стрессу, заниматься саморазвитием.

На наш взгляд такой подход противоречит исторически сложившемуся представлению об учителе, как о наставнике, помощнике, о том, от которого зависит «его (ученика) здоровье, разум, характер, воля, гражданское и интеллектуальное лицо, его место и роль в жизни, его счастье» [13, С. 449-450]. Поэтому вышеперечисленные качества необходимы учителю в первую очередь не для того, чтобы быть лучше других педагогов, а чтобы заниматься своей профессиональной деятельностью.

Педагогическая деятельность это целенаправленный процесс управления развитием ученика, который включает в себя планирование, организацию, координацию и контроль. Сам педагог – управленец воспитательно-образовательного процесса, а его решения по планированию, организации и контролю за развитием учащихся являются управленческими. Эту идею разделяет и М.М. Кашапов, рассматривая принятие профессионального решения как принятие управленческого решения, так как в результатом принятого профессионального решения является изменение в действиях других людей [6, С. 105]. Таким образом, учителю необходимо уметь принимать управленческие решения, но научиться этому он сможет только на практике, так как на этапе обучения в вузе данная компетенция практически не формируется. Следовательно, необходимо создать систему мер по поддержке учителя в принятии управленческого решения.

Изложение основного материала статьи. В педагогике термин «поддержка» впервые стал использоваться по отношению к ученику. О.С. Газман, вводя данное понятие в педагогический обиход, подразумевал процесс совместного определения с ребенком его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему самостоятельно достигать положительных результатов в обучении и самовоспитании. В след за С.А. Замятиной мы будем рассматривать поддержку учителя, как средство и условие, способствующее профессионально-личностному развитию педагога.

Анализ работ, посвященных проблеме принятия управленческого решения (В.В. Афанасьев, И.В. Афанасьева, С.Ю. Темина, Т.В. Корнилова, Д.С. Диев, Г.В. Сорина, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д.А. Леонтьев, О.К. Тихомиров и др.) позволяет сделать вывод о многоаспектности данного вопроса, вариативности подходов к определению понятия, множественности объектов изучения. Е.В. Пирогова определяет управленческое решение как «творческое, волевое действие субъекта управления на основе знания объективных законов функционирования управляемой системы и анализа информации о ее функционировании, состоящее в выборе цели, программы и способов деятельности коллектива по разрешению проблемы или изменению цели [8, С. 15]. Управленческое решение педагога – выбор способа «достижения цели в заданных условиях, основывающийся на способности педагога к актуализации интегративной системы усвоенных знаний, сформированных умений, накопленного опыта практической деятельности для эффективного осуществления анализа образовательной ситуации, выбора оптимального способа воздействия, коррекции способа при его применении и оценки полученных результатов» [5].

Но только ли от знаний и опыта зависит этот выбор? Крупнейший специалист в области исследования когнитивных процессов, Дж. Брунер, выделил четыре типа стратегии принятия решений. Согласно данной теории, человек принимает то или иное решение в зависимости от «привычки думать». Существуют полезные привычки, которым соответствуют продуктивные стратегии: последовательная и эвристическая, и вредные, к которым относятся малоэффективные стратегии: консервативная и азартная. Согласно исследованиям Дж. Брунера, люди с консервативной стратегией опираются на очевидные совпадения, не строят гипотезы – принимают профессиональные решения, опираясь на интуицию или на житейскую мудрость. При азартной стратегии решение может быть вовсе не принято, так как человек не осознает возникшую ситуацию, как проблему, требующую решения. Человек, использующий последовательную стратегию, приходит к решению путем подтверждения или опровержения гипотез. Процесс принятия решения у людей с эвристической стратегией изучен плохо, так как их комплексный способ анализа проблемной ситуации не поддается расчленению на этапы [4].

Очевидно, что учителю, как лицу, принимающему управленческие решения, необходимо предвидеть результаты своего решения, просчитывать различные варианты, намечать план достижения цели, т.е.

использовать продуктивные стратегии принятия решения.

Привить такую «полезную привычку думать» означает поддержать учителя в принятии решения. Для того, чтобы поддержка носила комплексный характер, необходимо установить, что еще влияет на принятие управленческого решения.

Согласно Ю. Козелецкому, на принятие управленческого решения влияют как объективные так и субъективные факторы. К первым относятся среда, особенности самой ситуации, последствия выбора, ценность и полезность результатов. Ко вторым – особенности личности, ее способности, воля и темперамент. Внешние факторы могут быть представлены в бесчисленном количестве вариантов, поэтому их рассмотрение не представляется возможным, а проанализировать влияние внутренних факторов возможно, так как каждый субъект, принимающий решения, обладает личностными особенностями, способностями, волей и т.д. [7]. Как отмечает М.М. Кашапов: «...педагог не просто реагирует на ту или иную педагогическую ситуацию, но определяет её, одновременно определяя себя в этой ситуации, и тем самым он фактически сам создает, конструирует тот социальный и профессиональный мир, в котором живет и работает» [6, С. 30].

Особая роль в принятии управленческого решения отводится процессу прогнозирования. Так, по словам С.Л. Рубинштейна: «Человек перестает быть рабом непосредственно ситуации, действия его становятся опосредованными, могут определяться не только стимуляцией, исходящей из непосредственно наличной стимуляции, но и целями, задачами, лежащими за ее пределами» [9, С. 29].

А проведенные исследования (Ю. Козелецкий, В.Н. Иванов, В.И. Патрушев, А.Г. Гладышев, А.В. Иванов, А.О. Доронин, Г.В. Щекин и др.) показали, что немаловажную роль в принятии решения играет способность человека принять на себя ответственность за решение.

Согласно Дж. Пойа, мотивация имеет первостепенное значение. Для того, чтобы принять решение человек должен не только понять суть проблемы, но и сконцентрироваться на ней, сильно захотеть найти решение [10].

Изучая процесс принятия управленческого решения, психологи особо отмечают информационный аспект, так как субъект преобразует исходную информацию о состоянии и условиях объекта в информацию о наиболее рациональном пути достижения объектом желаемого состояния в будущем. Следовательно, устанавливается прямая зависимость успешности принятого решения от особенностей мышления: широты, глубины, гибкости, критичности, самостоятельности, последовательности, быстроты.

Кроме обозначенных особенностей мышления, важное значение психологи придают рефлексии, благодаря которой «происходит осознание проблемы, обосновываются пути решения, разрабатываются конкретные способы решения возникших проблем» [12, С. 74].

Е. В. Пирогова отмечает значительное влияние таких качеств, как романтизм и практицизм, оптимизм и пессимизм на принятие управленческого решения [8, С. 51].

Таким образом, ставя перед собой цель создать систему мер по поддержке учителя в принятии управленческого решения, нам необходимо изучить методические рекомендации по содействию в развитии вышеперечисленных качеств у учителей-практиков.

Большинство авторов (Б. Г. Ананьев, В. Г. Асеев, Л. И. Божович, Г. А. Мюррей, В. Э. Чудновский, П. М. Якобсон и др.), занимающихся проблемой профессиональной мотивации педагога, к наиболее эффективным методам относят: психолого-педагогический тренинг, в рамках которого прорабатываются когнитивные и эмоциональные аспекты профессиональной деятельности учителя, и педагогический практикум, позволяющий осваивать и совершенствовать средства и приемы педагогической деятельности.

Кроме повышения уровня мотивации тренинги и практикумы позволяют педагогам получить новые профессиональные знания. Этот аспект немаловажен, так как погружаясь в рутину профессиональных обязанностей, учителю бывает трудно следить за новыми разработками в области педагогики, психологии и других социальных наук.

Кроме тренинга и практикума для мотивации педагогов Г.Б. Разагулова предлагает создавать каждому учителю индивидуальный образовательный маршрут, «где он будет обобщать свой опыт, какие открытые уроки и на каком уровне даст, в каких конкурсах и конференциях он выступит, как он сможет самореализоваться в успехах своих учеников и т.д.» [14].

Причину непрофессионального, интуитивного подхода к принятию управленческого решения учителем В.А. Сластёнин видит в «несформированность готовности учителя к ее (проблемной ситуации) квалифицированному теоретическому решению» [11]. Для решения данной проблемы академик В.А. Сластёнин предлагает опираться на задачный подход: учителю самому необходимо действовать так, как он обучает своих учеников работать с учебной проблемной ситуацией: проанализировать ситуацию, сформулировать проблему (задачу), установить известное и неизвестное, связи и отношения между ними и найти решение. Анализ ситуации, выделение главного, установление причинно-следственных связей, предвосхищение результата, осмысление принятого решения – действия, многократное повторение которых положительно влияет на развитие мышления, способности к прогнозированию и рефлексии. Решение педагогических задач может проходит не только в рамках проблемно-тематического курса, но и в процессе профессиональных игр, методологического семинара. Главное, это обеспечение активной, творческой атмосферы совместной деятельности учителей.

При обучении решению профессиональных задач А.Ф. Ануфриев и С.Н. Костромина предлагают использовать психодиагностические таблицы, что помогает визуализировать и классифицировать данные, структурировать поступившую информацию, спрогнозировать возможные последствия от каждого действия, наметить этапы претворения решения.

Решительность, а также романтизм и практицизм, оптимизм и пессимизм педагога в принятии управленческого решения напрямую зависят от опыта, уровня подготовки и мотивации специалиста. Чем выше мотивация, шире профессиональный кругозор, больше опыта в принятии решения, тем свободнее будет чувствовать себя учитель, управляя учебным процессом. Для поддержания высокого уровня решительности сотрудников администрация школы может использовать делегирование, как из наиболее быстрых и непосредственных способов, позволяющий на практике испытать свои идеи и повысить уровень понимания и уверенности. Разагулова Б.Г. отмечает: «Вовлекая и мотивируя людей, оно (делегирование) тем самым вырабатывает у них ответственность. Оно усиливает у людей удовлетворение от выполняемой работы и развивает их, повышая уровень их авторитетности и мастерства» [14].

Обучение последовательной стратегии как способ поддержки учителя в принятии управленческого

решения. На наш взгляд использование психодиагностических таблиц, теоретическое решение проблемной ситуации, составление индивидуального маршрута, тренинги могут не дать ожидаемого результата из-за сложившейся стратегии мышления. Так например, люди с консервативной стратегией мышления (согласно исследованиям Дж. Брунера таких большинство), выучив алгоритмизированные способы решения учебных задач, в реальных условиях, столкнувшись с уникальной проблемной ситуацией, будут действовать согласно привычке, не используя профессиональные методы решения.

Таким образом, у учителей необходимо провести диагностику типа стратегии мышления, используя карточки Дж. Брунера, а затем провести консультацию-обучение с теми, кто продемонстрировал непродуктивный тип стратегии. В ходе консультации объяснить назначение методики, провести параллель между хаотичным перебором карточек и принятием управленческого решения «на авось». Задача исследователя: пробудить интерес к самоанализу. Настроившись на достижение результата, учитель, сперва используя карточки Дж. Брунера, проведет анализ своим действиям, отследит возникновение гипотез, оценит свои способности к анализу и синтезу информации.

Только после того, как сформируется представление о продуктивной/непродуктивной стратегии мышления, можно переходить к решению профессиональных задач. Обсуждение проблемной ситуации, трансформация ее в задачу должны происходить по принципу последовательной стратегии: гипотеза – проверка – решение.

Проведение тематического тренинга и последующая за ним коллективная или индивидуальная рефлексия также должны активизировать использование продуктивной стратегии мышления. Для этого можно использовать задания на установление причинно-следственных связей в форме сочинений-рассуждений.

Поняв суть продуктивной стратегии мышления, прочувствовав реальную возможность управлять событиями, учитель совершенно иначе подойдет к разработке индивидуального образовательного маршрута. Это будет уже не список каких-нибудь достижений, а разветвленный план действий, целью которых будет направленное саморазвитие в определенной области.

Выводы. Принятие управленческого решения – одна из составляющих ежедневной деятельность учителя. Поддержка педагога в принятии решения представляет собой средство и условие профессионального и личностного роста учителя.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что наибольшее влияние на успех от принятия управленческого решения оказывают такие внутренние факторы, как мотивация, решительность, особенности мышления, развитость механизмов прогнозирования и рефлексии. Следовательно, система профессиональной поддержки должна работать в трех направлениях: мотивационном, когнитивном (развитие мышления, пополнение багажа знаний), эмоционально-волевом (принятие ответственности, выработки индивидуального стиля профессионального функционирования). Особое внимание, на наш взгляд, стоит уделить такому аспекту когнитивной поддержки, как развитию последовательной (продуктивной) стратегии мышления.

Литература:

1. Афанасьев, В.В. Педагогические технологии управления учебно-познавательной деятельностью студентов в высшей профессиональной школе [Текст]: дис. соиск. степ. д-ра. пед. наук / В.В. Афанасьев Московский государственный областной университет. – Москва, 2003. – 497 с.

2. Афанасьев, В.В. Субъективные и объективные факторы педагогического управления [Текст] // Вестник МГПУ, Серия: «Педагогика и психология», №2. – 2012. – С. 8-20.

3. Афанасьев, В.В., Афанасьева, И.В. Принципы проектирования педагогических технологий управления [Текст] // Вестник МГПУ, Серия «Педагогика и психология», №3 2013. – С. 8-20.

4. Брунер, Дж. Психология познания [Текст]. – М., 1977. – 280 с.

5. Булдашева, О.В. Обучение студентов педвуза компетентному решению профессиональных задач [Электронный ресурс] // Интернет-журнал Науковедение. – 2014. – № 6 (25). – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-studentov-pedvuza-kompetentnomu-resheniyu-professionalnyh-zadach (дата обращения: 24.08.2018).

6. Кашапов, М.М.Психология профессионального педагогического мышления [Текст]: дис. соиск. степ. д-ра. псих. наук / М.М. Кашапов; Ярославский государственный педагогический университет. – Ярославль, 2000. – 366 с.

7. Козелецкий, Ю. Психологическая теория решений [Текст]. – М.: Прогресс, 1979. — 504 с.

8. Пирогова, Е. В. Управленческие решения: учебное пособие [Текст] / Е.В. Пирогова. – Ульяновск: УлГТУ, 2010. – 176 с.

9. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст]. – М.: Педагогика, 1976. – 418 с.

10. Скворцова, С. В. Основы использования эвристических методов обучения в современной зарубежной педагогике (на примере Великобритании) [Электронный ресурс] // СИСП. 2013. №4 (24). – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-ispolzovaniya-evristicheskih-metodov-obucheniya-v-sovremennoy-zarubezhnoy-pedagogike-na-primere-velikobritanii (дата обращения: 24.08.2018).

11. Сластёнин, В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Электронный ресурс] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 572 с. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0075/index.shtml (дата обращения 20.08.2018).

12. Сорина, Г.В. Принятие решения как интеллектуальная деятельность [Текст]. – М.: Канон, 2009. – 272 с.

13. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю [Текст]. – Избр. произв. в 5-ти т. Киев., 1979. – Т.2. С. 449-450.

14. Электронный ресурс: https:// proekt_upravlencheskaya_podderzhka_professionalnogo_rosta_uchitelya-294638.htm (дата обращения 20.08.2018)

УДК: 378.147.34

кандидат педагогических наук, доцент Дульмухаметова Гульнара Фаридовна
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань);
кандидат филологических наук, доцент Сиразиева Зарина Наилевна
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ/СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье представлен взгляд авторов на формирование мотивации студентов к изучению делового английского языка. В ходе исследования выделяется ряд задач, которые необходимо решать преподавателю в процессе формирования мотивации у студентов. Авторами проведен анализ категории мотивации в отечественной и зарубежной педагогике, охарактеризовано понятие учебных мотивов и раскрыты условия возникновения мотивации в педагогическом процессе. В статье теоретически обосновывается проблема формирования мотивации у студентов к изучению делового английского языка, описывается модель формирования мотивации, выявляются педагогические условия, которые оказывают эффективное влияние на повышение мотивации у студентов при изучении делового английского языка. В данной статье также описывается экспериментальная работа по проверке эффективности модели формирования мотивации у студентов к изучению делового английского языка.

Ключевые слова: формирование мотивации, мотив, студенты, деловой английский язык, развитие личности, обучение.

Annotation. The article describes the view of authors to the formation of students' motivation to study Business English. In the research the authors investigate a number of tasks which teachers need to solve in the course of formation of students' motivation. The article shows the analysis of category of motivation in Russian and foreign pedagogics, studies the concept of educational motives and conditions of emergence of motivation in pedagogical process. The authors theoretically describe the problem of formation of students' motivation to study Business English, the model of formation of motivation, pedagogical conditions which make effective impact on increase in students' motivation when they study Business English. The article describes experimental work on efficiency check of formation model of students' motivation to study Business English.

Keywords: formation of motivation, motive, students, Business English, personality development, studying.

Введение. Актуальность исследования обусловлена социальной ситуацией развития общества, совершенствования образовательных, социальных, политических сфер общества, а также обстановкой новых социокультурных условий. Расширение международных связей в различных сферах профессиональной деятельности будущих выпускников вузов требует компетентностного подхода к овладению ими деловым английским языком. Данное обстоятельство приводит к необходимости формирования мотивационной сферы студентов. Деловой английский язык позволяет выпускнику оперативно приступить к выполнению своих профессиональных задач в своей деятельности. Важным моментом для учебного процесса является какие мотивы направляют познавательный процесс студентов на овладение деловым английским языком в той степени, чтобы без дополнительных усилий сразу приступить к трудовой деятельности. Существенным является необходимость сочетания мотивов овладения деловым языком с активным интересом к тому, что изучается, с ярко выраженной познавательной потребностью и стремлением к самостоятельному поиску знаний. В связи с этим с особой остротой встает проблема формирования мотивации студентов к изучению делового английского языка. Данная проблематика является одной из актуальных в процессе становления личности будущего специалиста.

В педагогических исследованиях общие вопросы создания мотивации к учению представлены в монографиях М. Ф. Беляева, В. С. Ильина, Г. И. Щукиной и др. В психологии проблема формирования мотивации учебной деятельности рассматривалась в трудах В. В. Водзинской, Е. С. Кузьмина, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе, Д.Б. Эльконина и других, где проведен анализ не только характера действий личности, но и рассмотрены понятия «мотив», «мотивация», «мотивационная сфера», а также сущностные характеристики их проявления. За рубежом вопросы мотивации рассматривали психологи В. Вундт, А. Маслоу, Х. Мюррей, и др. Общим вопросам формирования учебной мотивации студентов в процессе изучения английского языка посвящены работы Денисовой Е.В., Горбушкиной О.В.

Возникновение мотивации как внутренней потребности человека к осуществлению определенной деятельности рассмотрено в работах Е.Н. Баканова, В.А. Иванникова, Ж. Нюттена, Р. Батлера и Х. Харлоу, Х. Хекхаузена и др. В трудах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.И. Ковалева мотив может соотносится со специфическим образом предмета или процесса, являющихся по различным причинам привлекательными. Деятельностная сущность природы возникновения мотива, как психического процесса, который изнутри стимулирует человека к постановке цели и принятию соответствующих средств действия рассматривалась К. Обуховским. Анализ различных работ по проблеме формирования мотивации учения показывает, что нет единого мнения в исследованиях. Одни авторы утверждают, что более важным средством мотивации учебной деятельности являются те стимулирующие факторы, которые возникают в процессе учебной деятельности. Другие показывают, что создание мотивов учения и вместе с тем повышение эффективности обучения непосредственно зависит от способов организации познавательной деятельности. Многие авторы считают, что на возникновение мотивации учения влияет содержание и форма изложения материала.

Проблема формирования мотивации к изучению иностранного языка рассматривалась в работах О. А. Даниловой, Р. А. Дукина, Д. В. Коновой, С.В.Минина, Е.В.Нанавян и др. Однако, все исследования, связанные с высшим образованием специально не ориентированы на неязыковые вузы. Диссертационное исследование Н.Н.Касаткиной (2003) наиболее близко к теме нашего исследования. Автор, специально рассматривая процесс обучения студентов неязыковых вузов, не анализирует формирование мотивации, стимулирующей овладение деловым иностранным языком в условиях современного этапа развития высшего образования.

Проблема нашего исследования заключается в разработке, реализации и анализе модели формирования мотивации у студентов к изучению делового английского языка. Целью исследования является дать

теоретическое обоснование, разработать и апробировать модель формирования мотивации у студентов к изучению делового английского языка.

В данном исследовании решались следующие задачи:

Определить сущность и содержание понятия «мотивации у студентов к изучению делового английского языка».

Провести теоретический анализ проблемы формирования мотивации у студентов к изучению делового английского языка в педагогической теории и практике.

Разработать и внедрить модель формирования мотивации у студентов к изучению делового английского языка в образовательный процесс.

Выявить педагогические условия, способствующие формированию мотивации у студентов к изучению делового английского языка.

Изложение основного материала статьи. Для решения выше перечисленных задач, нами были использованы следующие исследовательские методы: теоретические методы: изучение и системный анализ философской, психолого-педагогической, научной, научно-методической литературы; нормативной и учебной документации, концептуальный анализ диссертационных работ по теме исследования; обобщение, сравнение, моделирование, абстрагирование; эмпирические методы: педагогическое наблюдение, беседы, анкетирование, экспертная оценка; педагогический эксперимент, качественный и количественный анализ результатов исследования; методы статистической обработки и интерпретации эмпирического материала; конкретные способы отбора и анализа содержания обучения: оценки востребованности тематического и лексического содержания иноязычной подготовки.

На первом этапе изучалась философская, психологическая, педагогическая, методическая литература по теме исследования, выявлялось состояние проблемы, факторы, влияющие на развитие мотивации у студентов к изучению делового английского языка, разрабатывались соответствующие критерии и показатели. Проведен констатирующий этап эксперимента. Полученные данные позволили сформулировать гипотезу, определить цель, объект, предмет, задачи исследования. На втором этапе осуществлялась разработка модели формирования мотивации у студентов к изучению делового английского языка и определение особенностей ее реализации в образовательном процессе вуза. Организован и проведен формирующий этап эксперимента по внедрению модели и проверке педагогических условий. На третьем этапе анализировались и обобщались итоги теоретико-экспериментального исследования, определялись окончательные результаты, уточнялись выводы.

Научная новизна исследования заключается:

В разработке модели формирования мотивации у студентов к изучению делового английского языка студентами неязыковых вузов, особенностями которой являются целостность построения содержания деятельности на основе принципов целесообразности, системности, объективности;

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты дополняют теорию и методику образования, а именно, в:

- раскрытии проблемы формирования мотивации у студентов к изучению делового английского языка;
- обосновании подходов, принципов и условий к построению модели формирования мотивации у студентов к изучению делового английского языка;

Практическая значимость исследования состоит в том, что идеи и выводы исследования и разработанная на их основе модель формирования мотивации у студентов к изучению делового английского языка студентами служат совершенствованию процесса подготовки будущих выпускников и использованы в учебном процессе.

Достоверность результатов исследования обеспечивалась применением комплекса теоретических и практических методов с опорой на современные философские, психолого-педагогические исследования, целенаправленным анализом педагогической практики и имеющегося опыта по созданию условий для формирования мотивации у студентов к изучению делового английского языка, комплексным характером поэтапного эксперимента, применением методов математической обработки.

Практическая значимость исследования состоит в том, что идеи и выводы исследования и разработанная на их основе модель формирования мотивации у студентов к изучению делового английского языка служат совершенствованию процесса подготовки будущих выпускников вузов и использованы в учебном процессе.

Выводы. Цель нашего исследования заключалась в выяснении эффективности модели формирования мотивации у студентов к изучению делового английского языка и проверить педагогические условия, способствующих эффективному функционированию данной модели. С этой целью был проведен педагогический эксперимент, включавший констатирующий, формирующий и контрольный этапы (2006-2011 г.г.). В эксперименте приняли участие 200 студентов, на базе Казанского (Приволжского) федерального университета в г. Казани.

Констатирующий этап эксперимента показал, что незначительное количество студентов обладают высоким уровнем мотивации к познанию делового английского языка. Остальные студенты находились на низком уровне мотивации.

Целью формирующего этапа эксперимента была реализация модели формирования мотивации у студентов к изучению делового английского языка. Продуктивному осуществлению формирующего этапа способствовали следующие педагогические условия: осуществлялось широкое использование проблемных ситуаций; проводился учет эмоциональных факторов познавательной деятельности студентов; осуществлялась педагогическая поддержка в преодолении языковых барьеров; проводилось внедрение различных приемов эмоционально-стимулирующего характера.

На контрольном этапе эксперимента проводилась диагностика уровня сформированности мотивации к изучению иностранного языка у студентов экспериментальной группы по тем же критериям. Логическим завершением этого процесса является появление у студентов различных уровней мотивации.

Результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о том, что к его окончанию уровень мотивации у студентов к изучению делового английского языка значительно повысился. Этому оказывал влияние комплекс педагогических условий, что дает основание делать вывод о положительных результатах проведенного исследования. В экспериментальной группе количество студентов с высоким уровнем мотивации к изучению делового английского языка по ценностно-ориентировочному критерию оказался значительно выше: 80% (против 25% в контрольной группе). При этом уменьшилось количество студентов с

низким уровнем мотивации с 60% до 12%. Можно констатировать, что количество студентов с высоким и средним уровнями мотивации (что можно считать хорошим результатом, учитывая значимость этого критерия) в экспериментальной группе достигает 95%.

По эмоциональному критерию значительно повысилось количество студентов с высоким уровнем мотивации к изучению делового английского языка, при этом количество испытуемых со средним и низким уровнями понизилось. Общее количество студентов, находившихся на высоком и среднем уровнях мотивации, достигло 93%.

Методологической основой исследования составили: системный (В.Г. Афанасьев, Э.Г.Юдин и др.), деятельностный (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, С.Л.Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.), компетентностный (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.) и др. Теоретической основой исследования явилась общая концепция мотивации деятельности (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, И.А. Зимняя, Е.П. Ильин, В.И. Ковалев и др.); фундаментальные теории личности и ее развития в познавательной деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Д.Ф. Фельдштейн и др.); концепции интеллектуальной деятельности (Д.Б. Богоявленская, Н.В. Виднеева, Г.И. Железновская и др.).

Литература:

1. Готлиб Р.А. Социальная востребованность. Знание иностранного языка. Социологические исследования, 2009, № 2, с. 122–127.

2. Козлова В.А. Материалы мастер-класса «Создание интерактивных упражнений на сервере LearningApps. Сайт Методисты.ру Творческая группа Преподавание английского языка, 2014 г.

3. Лазарев Т.В. «Образовательные технологии новых стандартов. Часть 1 Технология АМО» Петрозаводск “Verso”, 2012 г.

4. Ожгибесова Н.Ю. Педагогическая поддержка в преодолении интеллектуальных барьеров как средство формирования интеллектуальных мотивов учения студентов. - Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта» - №4. – Выпуск 74. – Санкт-Петербург, 2011. – С. 70-75.

5. Ожгибесова Н.Ю. Внедрение приемов эмоционально-стимулирующего и рефлексивно-пиктографического характера как необходимое условие формирования интеллектуальных мотивов учения у студентов. - Научно-практический журнал «Перспективы науки» - №10. – Выпуск 25. – Тамбов, 2011. – 398 с. – С. 22-25.

6. Ожгибесова Н.Ю. Внедрение образовательных (проблемных, эвристических) ситуаций как необходимое условие формирования интеллектуальных мотивов учения студентов. – Вестник Адыгейского государственного университета – №3. – 2011. – С. 133-139.

7. Томашевская О. А. Формирование познавательной мотивации студентов [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2013. — С. 169-171.

8. Jack C. Richards, Methodology in Language Teaching (Cambridge University Press), 2012. – 152 s.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Егорова Елена Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ КУЛЬТУРНОГО ТУРИЗМА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В данном исследовании обосновывается эффективность контекстного подхода при формировании профессиональных компетенций будущих специалистов сферы туризма; рассматривается понятие «контекст» как фактор выявления личностного смысла и значения, способствующие результативности и эффективности обучения; рассматриваются основные формы контекстного обучения: семиотическая, имитационная и социальная, представленные в условиях ориентации на культурный туризм региона.

Ключевые слова: контекст, подход, контекстное обучения, культурный туризм, семиотика, имитация, контекстно-социальное обучение, высшая школа.

Annotation. This study substantiates the effectiveness of the contextual approach in the formation of professional competencies of future specialists in the field of tourism; considers the concept of "context" as a factor in identifying personal meaning and values that contribute to the effectiveness and efficiency of training; considers the main forms of contextual learning: semiotic, simulation and social, presented in the conditions of orientation to cultural tourism in the region.

Keywords: context, approach, contextual learning, cultural tourism, semiotics, imitation, contextual social learning, higher school.

Введение. В период интенсивного развития рыночной экономики все большее значение приобретает подготовка кадров для работы в новых условиях и, в том числе, специалистов, обеспечивающих деятельность турбизнеса. Глобализация, развитие международного туризма приобретают особое значение в мировой экономике: развитию индустрии гостеприимства в России уделяется особое внимание, на что нацелена принятая Государственная программа Российской Федерации «Развитие культуры и туризма» на 2013 – 2020 годы»1.

В условиях новых реалий и особых требований в профессиональной деятельности специалистов турбизнеса, теоретики и практики осознают необходимости формирования у студентов в процессе обучения в

[1] Распоряжение Правительства РФ от 27.12.2012 N 2567-р «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие культуры и туризма» на 2013 - 2020 годы».

высшей школе не только определенных знаний и умений, но и особых профессиональных компетенций, ориентированных на потребности рынка труда. При реализации основных положений модели выпускника, задаются новые вектор подготовки специалиста, определяющие цель и результат образования.

Термин «контекст» получил широкое распространение в современной гуманитарной литературе и в теоретическом плане существует возможность прямолинейного перенесения содержания понятия из лингвистики на основе аналогии между текстом и системой поведения человека, группы людей или функционирования целой культуры. В употреблении понятия «контекст» психолого-педагогической литературе можно отметить две основные тенденции. Понятие «контекст» используется, когда: а) необходимо описать некоторое пространство (среда, ситуация, условия и др.); обосновывается обстановка для характеристики включенного в нее объекта: указывается специфичность восприятия изучаемого объекта, его уникальность с позиции самого наблюдателя: данное определение используется в научной лексике при определении теоретического контекста проблемы, в котором ученый воспринимает изучаемое явление; б) как самостоятельное понятие, связанное с предметной областью исследования.

Изложение основного материала статьи. В педагогике понятие «контекст» трактуется как условия осознания смыслообразующего влияния будущей профессиональной деятельности студента на процесс и результаты его учебной деятельности. В данном случае контекст определяется как фактор выявления личностного смысла и значения явлений, способствующих результативности и эффективности обучения. Ряд ученых считают, что «контекст может активизировать мышление субъекта и вводить его в состояние проблемной или творческой ситуации, и, погружая субъекта во все новые контексты, можно подвести его даже к открытию [2, с. 89]. В исследованиях А.А. Вербицкого, контекст определяется «как система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам» [5, с. 29]. По мнению Дж. Брунера, рассмотрение происходящих событий следует анализировать через призму контекста, что предопределяет изучение «внутренней природы самого явления» [1, с. 34]. Автор Н.Р. Туравец считает, что «единицей содержания образования выступает междисциплинарная проблемная ситуация, решение которой требует … привлечения знаний из разных областей, что создает органичную интеграцию взаимодействия дисциплин при выполнении учебного плана» [7]. Сравнительный анализ и рассмотрение понятия «контекст» позволяет определить его как целостность окружения, на основе которого рассматриваются условия, факторы, средства, способствующие результативности профессиональной подготовки будущих специалистов.

Обучение студентов в высшей школе основано на усвоении огромного количества учебного материала, «присвоения» того, что наработано в результате деятельности человечества на протяжении веков. Следует признать, что современная система подготовки специалистов – устарела, на что указывают противоречия, заложенные в традиционной системе. Так, усваиваемая информация не может в полной мере служить условием познания мира: человек осваивает только незначительный фрагмент культуры в процессе профессиональной деятельности. Кроме того, должен присутствовать социально-психологический контекст, позволяющий освоить не только алгоритм производственных отношений в коллективе, но и научить социально-оправданным поступкам.

Значимость подготовка кадров в сфере туризм на современном этапе, динамично развивающейся отрасли турбизнеса, признается приоритетным направлением в социально-экономическом развитии регионов России. Туризм оказывает прямое и опосредованное влияние на развитие всей связанной с ним инфраструктуры, превращает его в высокодоходную отрасль экономики региона. Вместе с тем, большинство учебных заведений России выпускают специалистов, не имеющих практического опыта работы в турбизнесе, ориентированном на современные запросы потребителей туристических услуг. Сегодня в вузах необходимо ориентироваться на подготовку адекватного методического обеспечения учебного процесса, осваивать инновационные технологии профессионального образования, внедрять методы и средства, основанные на использовании электронно-образовательных программ. Вместе с тем, подготовка будущих специалистов по туристическим специальностям проводится в основном только на уровне теории. Опросы студентов свидетельствуют, что им не хватает практических навыков, которые можно приобрести непосредственно на предприятии, знаний в области культурного туризма региона, ресурсоведению, маркетингу и менеджменту, имеющих профессиональную направленность. Студенты указывают на необходимость в процессе обучения:

а) овладения технологическими особенностями проектирования (34%);

б) подготовки, разработки содержания и предоставления туров, ориентированных на культурный туризм региона (66%);

в) изучения технологии производства и предоставления отдельных видов туристских услуг, учитывая разнообразие типов и видов туристических программ.

Обеспечить переход от знаниевой парадигмы к компетентностной может профессиональный контекст, как совокупность предметных задач, организационных, технологических форм и методов деятельности в сфере турбизнеса, рассмотрения ситуаций социально-психологического взаимодействия участников рынка туристических услуг, характерных для современной туристической организации с региональной спецификой.

Впервые основы и принципы контекстного обучения были представлены в материалах круглого стола А.А. Вербицким в 1981 году. Автор утверждает, что «с появлением деловых игр и других, ориентированных на практику форм и методов активного обучения в вузе…можно, очевидно, говорить о четвертом способе обучения – абстрактно-контекстном или знаково-контекстном» [5].

Основной характеристикой учебно-воспитательного процесса контекстного типа в вузе, ориентированного на подготовку будущих специалистов турбизнеса, является моделирование средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности, в процессе которого в базовых дисциплинах проектируются реальные профессиональные ситуации и фрагменты производства. То есть, в процессе обучения в вузе решаются ситуации нелинейного характера, со всеми присущими практике, противоречиями: в ходе анализа деловых и учебных игр (игры-коммуникации, игры-защиты от манипуляции, игры для развития интуиции, игры-рефлексии и пр.), формируется будущий специалист. По мнению АА. Вербицконо, обучение должно осуществляться с опорой на технологию контекстного обучения, состоящую из трех базовых форм деятельности: учебная, квазипрофессиональная и учебно-профессиональная.

В содержании подготовки будущих специалистов сферы туризма определилось самостоятельное

направление – культурный (культурно-исторический, познавательный) туризм. Культурный туризм, предполагающий освоение культурного наследия через путешествие, знакомство с историей, культурой, обычаями, духовными и религиозными ценностями каждого отдельного региона или страны, требует подготовки специалистов, обладающих ресурсной базой для данного направления туризма. Студенты в процессе обучения в вузе должны получить исчерпывающие знания в области объектов культурного наследия в данном регионе (местность, город, поселение, национальный парк и др.). Это, как правило, памятники археологии, архитектура, музеи, театры, выставочные залы, объекты этнографии, народные промыслы и ремесла, центры прикладного искусства и др. Для построения технологии контекстного обучения студентов туристического профиля с ориентацией на культурный туризм, используются такие *формы* контекстного обучения, которые в наибольшей степени ориентированы на приобретение профессиональных компетенций: семиотическая, имитационная и социальная [3].

Важнейшим направлением модернизации подготовки будущих специалистов сферы туризма является философско-культурологическое осмысление культурного пространства региона. Семиотический подход, в данном контексте, основывается на том, что культурное пространство имеет символический характер, глубокие культурные смыслы, раскрывающие ценности разных культур. Читаемые для студентов курсы «Культурология», «Философия» и др. должны учитывать те символы, которые воплощают культурную память и уникальность исторического опыта в сознании туристических маршрутов: будущий специалист культурного туризма должен уметь создать образ территории, в рамках которой организована экскурсия [6]. Используя современные информационно-коммуникационные технологии, необходимо создать новый привлекательный туристский продукт. Семиотическая форма контекстного обучения определяет предметную область социально-педагогической деятельности студентов с помощью задач и заданий, определяющих личностное отношение к изучаемому материалу.

Имитационная форма контекстного обучения воссоздает отдельный фрагмент реальной профессиональной действительности и предопределяет предметный контекст в учебном процессе. Опираясь на построение различных реальных примеров, составляется имитационная модель, в которую погружается студент, ориентированный на воспроизведение адекватных процессов, происходящих в реальности. Основной методикой реализации имитационного контекстного обучения становится игра с распределением ролей: имитируя профессиональную деятельность, студенты воспроизводят ситуации, возникающие в контексте организации культурного туризма, уточняют систему внешних условий, которые побуждают начать активные действия, трактуют факты, характеризующие ситуацию. Метод анализа контекстных ситуаций (кейсы) требует глубокого освоения реальной обстановки, выявления характерных свойств, что способствует развитию аналитического мышления в поиске системного подхода, выявления вариантов по преодолению ошибочных решений, разбору критериев, способствующих объективному выходу из ситуации.

С позиции имитационного контекстного обучения, представленного в форме профессионально разработанных ориентированных задач, учебные материалы превращаются в смыслы: происходит личностное включение студентов. Включенность в осваиваемую область у студентов сферы туризма невозможна вне социального контекста, в рамках которого происходит трансформация личностных смыслов в социальные ценности.

В отношении инфраструктурного расширения предметной области знаний, отметим, что социальный контекст основан на возможности взаимодействия в условиях развития турбизнеса в регионе, обладающим своей неповторимой историей, бытом, традициями, культурными ценностями и др. Культурный туризм в контурах социального контекстного обучения, должен осуществляться с соблюдением следующих условий: а) проектирования контекста социальной жизни в условиях рассматриваемой местности (объекта культурного наследия); б) мотивационно-ценностной направленности изучения сопутствующих теоретических материалов, стимулирующих к овладению способами профессиональных действий и поступков; в) социальной ориентированностьи процесса освоения навыков профессиональной деятельности; г) привлечения специалистов сферы туризма; д) формирования навыков самостоятельного овладения социально-ориентированным опытом.

Выводы. Контекстный подход формирования компетенций будущих специалистов сферы культурного туризма в процессе обучения в высшей школе основан на сочетании семиотического, имитационного и социального погружения студентов в будущую профессиональную деятельность, что предопределяет изменение в организации обучения. Следует ориентироваться на изложение учебного материала в виде проблемных ситуаций и профессионально ориентированных задач, приобретение опыта с учетом привлечения к учебном процессу работодателей, подбора таких форм и методов обучения, которые направлены на приоритетный вид деятельности (учебная, квазипрофессиональная и учебно-профессиональная).

Литература:

1. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
2. Величковский Б.С. Современная когнитивная психология. – М.: Наука, 1982. – 336.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Вербицкий А.А. О контекстном обучении // Вестник высшей школы. 1985. – № 8. – с. 27-30.
5. Вербицкий А.А. На круглом столе «Психология и педагогика высшей школы: проблемы, результаты, перспективы // Вопросы психологии». – 1981. – № 3. – С. 17-21.
6. Скрипкина А.В. Брендинг-технологии в подготовке специалистов социономической сферы / В сборнике: Многоуровневая система художественного образования и воспитания: современные проблемы и перспективы регионального образования: Материалы 14 Всероссийской научно-практической конференции. – 2015. – С. 211-215.
7. Туравец Н.Р. Контекстный подход при реализации междисциплинарной интеграции в подготовке аспирантов / Культурная жизнь Юга России. – 2018. – №1 (68). – С. 140-143.

УДК: 371.31(571.56)

кандидат педагогических наук, доцент Жиркова Зоя Семеновна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова" (г. Якутск);
студенка 4 курса бакалавр ЭУ-15 по направлению - психолого-педагогическое образование, профиль – Экономика и управление Оконешникова Гликория Елисеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова" (г. Якутск)

НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ВАРИАТИВНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье анализируются опыты работы инновационных сельских школ республики Саха (Якутия) по реализации новых педагогических идей и технологий, вариативных моделей оптимизации учебно-воспитательного процесса, позволил выделить основные тенденции развития сети сельских общеобразовательных учреждений, которые можно обозначить через проекты, направленные на моделирование вариативных видов образовательных организаций.

Ключевые слова: развитие, личность, проектирование, инновации, сельская школа, вариативная система образования, вариативность обучения.

Annotation. The article analyzes the experience of innovative rural schools of the Republic of Sakha (Yakutia) in the implementation of new pedagogical ideas and technologies, variable models of optimization of the educational process, allowed to identify the main trends in the development of a network of rural educational institutions, which can be identified through projects aimed at modeling of variable types of educational organizations.

Keywords: development, personality, design, innovation, rural school, variable education system, variability of learning.

Введение. В общей стратегии модернизации системы образования выступают проблемы проектирования образовательного пространства выбора и создания условий для творческой самореализации учащихся. В процессе проектирования пересматриваются привычные трактовки процесса обучения преимущественно как сообщения знаний, формирования умений, навыков, только как организацию усвоения учебного материала. В этой связи становится очевидным, что обеспечение качества образования в его системном выражении и реализации вариативности обучения, сегодня можно достичь только в рамках комплексного, целостного механизма, направленного на реализацию фундаментальных принципов вариативности, дифференциации, индивидуализации и персонализации образовательного процесса, его интеграции с социумом.

Изложение основного материала статьи. Образование, ориентированное на развитие личности, это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для проявления и развития личностных функций и вариативности обучающихся. В данном контексте справедливо замечание А.С.Петелина[5], что в зависимости от цели проектируемого воспитательного воздействия педагог может акцентировать внимание на различных личностных проявлениях.

В современной парадигме образования, образование рассматривается как деятельность, целью - является развитие личности посредством воспитания и обучения, обеспечения возможности постепенного творческого обновления, развития и совершенствования на протяжении всей жизни.

Исследование процессов, происходящих в образовании, показывает, что представления об образовании изменяются в направлении смены образования, понимаемого как познание мира, образованием, понимаемым как создание мира, его проектирование, преобразование и конструирование. Проектирование как процесс исследуется с позиций системного, кибернетического, задачного, синергического подходов. Проектирование как деятельность может быть изучено с точки зрения деятельностного и технологического подходов. В частности, проектирование вариативной системы образования в сельской школе основывается на культурологическом, аксиологическом, личностном подходах.

Классическим считается положение Дж. К. Джонсона о том, что процесс проектирования в своем развитии проходит три этапа: дивергенции (расширение границ проектной ситуации с целью обеспечения достаточно обширного пространства для поиска решения); трансформации (создание принципов и концепций); конвергенции (выбор оптимального варианта решения из множества альтернативных) [2]. Условия проектирования новой образовательной системы обозначены в научных концепциях А.Г. Асмолова, В.В. Давыдова, В.И.Загвязинского, В.В. Краевского, Л.П. Крившенко, В.С. Лазарева А.М. Новикова, М.М. Поташника, В.В.Рубцова, В.А. Сластенина, Т.И.Шамовой, Г.И. Щедровского.

Выбор вариативной модели образования осуществляется внутри самой системы путем попыток перебора возможностей и доминирующих тенденций. На современном этапе образовательные системы должны быть не только развивающими, но и развивающимися. Система образования существует для реализации права человека на образование. У каждого человека есть потребность в образовании, информации, обучении. Специалист В.С. Лазарев отмечает, что педагогическая система школы – это совокупность особым образом связанных межу собой человеческих, материально-технических, информационных, нормативно-правовых и других компонентов входа, учебно-воспитательного процесса и результатов образования [4]. Образовательные системы, во-первых, это системы, реализующие заказ общества в области образования, который трансформируется в цели образования. Во-вторых, эти системы открыты влиянию не только педагогов, но и более широкого социума, как регулируемого, так и не регулируемого педагогами. Именно в образовательных системах в широком смысле слова происходит образование личности, обретение образа, соответствующего потребностям самой личности общества.

Новые приоритеты образования, необходимость приведения системы в соответствие с современными парадигмальными установками заставляют коллективы школ искать новые подходы и решать задачи, опираясь на достижения педагогической мысли и передового опыта. Для достижения поставленных целей и задач целостного формирования личности обучающихся они основываются на следующие принципы: гуманизация образования (образование-личность); природосообразности, т.е. учета биологических, психологических особенностей учащихся; развивающего обучения, направленное на ориентацию учебного

процесса на возможности обучающихся и их реализацию; демократизма (образование - общество); опережающее образование (образование-производство); непрерывное образование – базовое образование, предоставляющее основу для дальнейшего движения человека в образовательном пространстве и обеспечивающее дополнительное образование, многоуровневость, маневренность, преемственность и интеграция образовательных программ, гибкость организации форм образования.

В Республике Саха (Якутия) 70% общеобразовательных школ находится на селе, из них 83 % - малокомплектные и малочисленные. Многие сельские школы, особенно в Арктической зоне, удалены от центральной усадьбы на сотни километров. Анализ опыта работы инновационных сельских школ республики по реализации новых педагогических идей и технологий, вариативных моделей оптимизации учебно-воспитательного процесса, позволил выделить основные тенденции развития сети сельских общеобразовательных учреждений, которые можно обозначить через проекты, направленные на моделирование вариативных видов образовательных учреждений. Вариативность модели проявляется в двух аспектах: во-первых, на каждом шаге проектирования и программирования рассматриваются альтернативные варианты развития системы образования, во-вторых, реализация модели в зависимости от конкретных условий сельской местности возможна в разных вариантах организации образовательной деятельности. Сельские школы в РС (Я) развиваются с учетом специфики быта, труда жителей, особенностей микросреды Севера. Она в соответствии с производственно-хозяйственной, социально-педагогической картой местности находит то индивидуальное направление, которое в данных условиях лучше решает ту или иную социальную, духовную, психологическую, мировоззренческую задачу в микросоциуме. Новая социально-производственная ситуация определила новые виды школ. Одна из особенностей организации образовательной деятельности в сельских школах сетевое взаимодействие. Сетевое взаимодействие предпочтительней строить на принципах кооперации: во-первых, совместная образовательная деятельность, во-вторых, общее информационное пространство и ресурсов для осуществления деятельности [1]. Разнообразие видов сельских школ возникает за счет того, что каждая школа на основе определения основного направления деятельности находит свои пути и способы осуществления учебно-воспитательного процесса, совершенствуя и обновляя его содержание и технологии.

В системе общего среднего образования функцию проектирования выполняет Программа развития школы. Это система стратегических, философских, организационных, методических, педагогических идей, которые должны воплотить в жизнь педагогический коллектив и его руководитель, основываясь на ценностях, заложенных в школьном Уставе. Нами проанализированы более ста Программ развития школ республики Саха (Якутия) [3] и определили ключевую идею вариативности образования в сельских школах.

В проектировании инновационной образовательной организации, исходя из анализа литературы и обобщения эмпирического опыта, нами определены направления деятельности педагогических коллективов сельских школ по реализации вариативной системы образования (таблица 1).

Нормативная основа вариативного образования закреплена в Законе РФ «Об образовании»[6], и предполагает, с одной стороны, многообразие различных видов учебных заведений, образовательных программ, подходов, методов и форм обучения, а с другой стороны – право личности на самореализацию в соответствии со своими особенностями, способностями и интересами, на основе свободного выбора индивидуальных образовательных траекторий.

Таблица 1

Модели сельских школ Республика Саха (Якутия) по реализации развития вариативной системы образования

Направления деятельности сельских школ по реализации развития вариативной системы образования	Вариативная модель сельской школы	Результаты работы сельских школ по вариативной системе образования
Проектирование учебновоспитательных систем сельских школ и межвозрастных взаимодействий с индивидуально-творческой составляющей личностного развития	Хара-Алданская СОШ им. Г.В. Егорова, Таттинский улус. Цель проекта: разработка и апробирование модели вариативного образования, индивидуализации образовательного процесса на основе самоопределения учащихся как создание условий для их успешной самореализации Задачи: - Разработать и апробировать индивидуальные программы обучения, воспитания и развития учащихся; - Разработать модели управления сетевым взаимодействием и развитием вариативного образования как социального партнерства в области образования; - Создать информационный банк данных по исследуемой проблеме; - Коррекция программы развития школы на основе комплексного мониторинга образовательного	На основе изучения образовательных потребностей всех субъектов образовательного процесса и выявления индивидуальных особенностей развития личности апробирована модель вариативного образования. Показатели: положительная динамика результативности образовательного процесса; удовлетворенности учащихся, их родителей и педагогов образовательной деятельностью школы; общественной активности, инициативы и самостоятельности учащихся; социального партнерства школы;общественного самосознания, активности, инициативы жителей. Итоги проекта опубликованы в следующих публикациях: - Восхождение: Из опыта экспериментальной работы Хара-Алданской школы / Сост. Самсонова О.Н., ред. Захарова В.И. – Якутск, 2004.

	процесса.	-«Восхождение: шаг за шагом» / Сост. Бугаев Н.И., Самсонова О.Н. – Якутск: Офсет, 2006.
Разработка вариативных дидактических и методических средств обучения с учетом познавательных интересов и направления выбора учащихся, формирование электронных дидактических средств, для обеспечения индивидуального образовательного сопровождения учащихся, отбор и адаптирование информационных ресурсов в сельской малочисленной школе	Тополинская СОШ филиал кочевая школа «Айлик» Томпонский улус. Цель проекта: создание системы воспитания и обучения детей без отрыва от традиционного уклада жизни кочевой семьи, сохраняя язык и культуру. Задачи: - Определить рациональные для северных этносов, ведущих кочевой традиционный уклад жизни, специфические социально - педагогические условия совершенствования деятельности школы; - Определить содержание образования и воспитания без отрыва от традиционного уклада жизни и семьи и сохранении преемственности поколений; - Построить сетевую кочевую школу, как открытой социальной системы с адаптированной, личностно-ориентированной моделью обучения и воспитания, отличающейся гибкостью и отвечающей быстро меняющимся социальным, экономическим и педагогическим условиям. - Разработать методические рекомендации по народной педагогике, проекты, программы, учебные пособия для кочевых школ.	Изучение организации учебного процесса показало, что учащиеся в условиях кочевья родителей фактически обучаются 16,5 учебных недель, а в опорной школе – 19,5 недель. Разработаны и апробированы в образовательном процессе учебно-методический комплекс (УМК) по предметам, согласно учебному плану кочевой школы: по математике, русскому языку, природоведению и родному языку, разработанные учителями начальных классов, по предметам в старших классах: математики, русскому языку, биологии и химии, географии и оленеводству Разработаны электронные ресурсы: методические рекомендации по обучению родному языку, по развитию речи, «мини-библиотеки» по народной педагогике, тематический словарь обиходных слов по эвенскому языку, стихи на русском и эвенском языках для заучивания; подвижные, дидактические и народные игры Разработана модель сетевого взаимодействия опорной средней общеобразовательной школы и кочевой сад – школы «Айлик». Реализованы проекты социализации, воспитания учащихся, образовательные программы.
Обеспечение психолого-педагогической, диагностико-коррекционного сопровождения вариативного образования учащихся сельской школы	Тыллыминская СОШ им.С.З.Борисова Мегино – Кангаласский улус Цель проекта: создание психолого-педагогических условий для полноценного развития личности, индивидуальности на всех возрастных этапах, способности к саморазвитию и профессиональному и жизненному самоопределению. Задачи: - Проанализировать психолого-педагогический климат развития личности ребенка. - Разработать оптимальную систему работы психологической службы в системе непрерывного образования. - Разработать программы по основным направлениям коррекционно-развивающей работы. - Подведение итогов, анализ работы	Разработан пакет документов по сопровождению вариативного образования: годовой план, календарно-тематический план коррекционных занятий, индивидуальные карты учащихся, программы психологического сопровождения учащихся в системе непрерывного образования. Реализованы Программы: 1. «Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в системе непрерывного образования» 2. Коррекционно-развивающая программа «Развитие личности ребенка в непрерывной системе детский сад - школа». 3. Программа «Адаптация школьников: вновь прибывших учащихся, первоклассников и пятиклассников». 4. Программа «Психологическоего сопровождения учащихся группы риска». 5. Программа «Психологическое сопровождение родителей»: педагогический всеобуч; тренинговые занятия с родителями, кураторство над семейными союзами.

Разработка моделей индивидуальных образовательных траекторий учащихся, информационно-образовательной среды сельской малочисленной школы	Кочевая школа «Угут» культурно-образовательный центр родовых общин «Амга», Алданский улус Цель проекта: создать условия для восстановления преемственности поколений, сохранения и дальнейшего развития традиционного образа жизни и этнической культуры народа. Задачи: - разработать модели индивидуальных образовательных траекторий учащихся; - воспитание граждан, способных использовать современные информационные технологии и технические средства в условиях Севера; - создание информационно-образовательной среды кочевой школы.	Разработана и реализована модель индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Учебно-воспитательный процесс в кочевой школе проводится по индивидуальному учебному плану для каждого учащегося, основанный на образовательной программе. Создана информационно-образовательная среда для учащихся и учителей. Индивидуальная траектория образования – это результат реализации личностного потенциала ученика в образовании через осуществление соответствующих видов деятельности. К обучению образовательным областям «Технология», «Культура» привлекаются родители, члены общины. Учебный год организован с учетом годового хозяйственного цикла оленеводов и охотников: осенне-весенние охотничьи сезоны, отел, подсчет оленей, профильное обучение традиционным отраслям хозяйствования.
1. Проектирование практико-ориентированной, природносообразной, и деятельностной, исследовательской технологии 2. Освоение сетевой и внутришкольной моделей организации профильного обучения школьников в условиях малочисленных структур образовательных учреждений	В сельских школах разрабатываются проекты по организации учебно-производственного комплекса целью, которых является формирование у сельских школьников исследовательских компетенций в условиях сельскохозяйственного производственного окружения. Задачи проектов: - организация функционирования образовательной организации с агротехнологическим профилем (агрошколы) -вовлечение сельских школ опытническую работу, в научно исследовательскую деятельность; - обучение детей основам профессий, необходимых в сельской местности. - объединение усилий педагогов социума, работников сельского хозяйства, высших и средних учебных заведений, научных учреждений в целях предоставления детям села широкой возможности саморазвиваться, учиться и трудоустраиваться.	В республике создана (2009г.) и функционирует некоммерческая организация «Союз агропрофиллированных школ РС (Я)». Создана нормативная база для государственной поддержки сельских образовательных учреждений с подсобными хозяйствами, субъектов малого бизнеса при агрошколах. За агрошколами закреплены в учебно-производственных целях земельные участки, пришкольные участки, сельскохозяйственная техника, тепличные хозяйства и иное имущество. Борогонская агрошкола Вилюйского улуса проводят опытную работу с 13 сортами картофеля, 8 сортами капусты, 2 видами свеклы, 6 сортами моркови; Рассолодинская агрошкола Мегино-Кангаласского улуса изучает 17 видов овощных и зеленых культур, в т.ч. на получение семян культур; Магарасская агрошкола Горного улуса занимается по выращиванию лекарственных трав; Индигирская агрошкола Момского улуса изучает вопросы земледелия в условиях Крайнего Севера; Модутская агрошкола Намского улуса ведет работу по исследованию якутской породы крупного рогатого скота. Реализуют проекты по учебно - производственной работе в Мегино-Алданской агрошколе Томпонского; традиционного хозяйства народов Севера в Алеко-Кельской агрошколе Средне - Колымского и Урасалахская агрошкола Абыйского улусов; Агрошколы готовят школьников по 22 сельским специальностям: водитель, тракторист, сельский механизатор, хозяйка усадьбы, овощевод, полевод, столяр, обувщик, животновод, мастер – швея и т.д.
Адаптирование технологий личностно-ориентированного	Верхоянская СОШ им. М.Л. Новгородова, Верхоянский улус. Цель проекта: Обеспечение	Реализованы проекты «Учебный год в условиях Арктики» в основу, которой положен принцип

образования, уровневой дифференциации к условиям функционирования сельских школ	качества образования за счет учета природы детей. Задачи проекта: - Разработка нового режима и продолжительности учебного года в условиях Арктики на основе принципа природосообразности; - Создание условий для перехода к новому уровню в деятельности школы на основе внедрения новых методов обучения и воспитания, современных ИКТ; - Формирование образовательного пространства, ориентированного на удовлетворение потребностей участников учебно-воспитательного процесса и других социальных партнеров путем обновления структуры, содержания практической направленности образовательных программ.	природосообразности, и учета природы детей. Разработаны и реализованы оптимальный режим учебного года, соответствующий биологическому ритму арктического человека, изучена зависимость успешности обучения от степени работоспособности индивида, создана новая практика организации учебно-воспитательного процесса. Обеспечены условия по достижению положительной динамики качества учебного процесса, путем внедрения здоровьесберегающих, интегрированных, информационных технологий обучения, воспитания и развития учащихся. Реализованы проекты «Международный и культурный туризм детей на Полюсе холода как средство формирования социально адаптированной личности учащихся».«Экология и краеведение», «Летние трудовые лагеря».
Моделирование педагогической системы и системы управления сельской школы на уровне администрации, учителя предметника, классного руководителя педагога дополнительного образования при ее вариативной организации	СОШ №1 имени А.П.Павлова, Сунтарский улус. Цель проекта: управление качеством образования на основе мониторинга образовательных потребностей в условиях перехода к профильному образованию ***Основные задачи:*** - Моделирование системы управления развитием сельской школы; - Развитие познавательных и творческих способностей учащихся; - Формирование творческого потенциала личности учащегося и учителя; - Создание единой целостной общности заинтересованных и участников образовательного процесса (содружество учителей учащихся и родителей); - Создание условий «ситуации успеха» и «ситуации развития» для каждого ученика, учителя, родителя.	Разработана система управления развитием школы на диагностической и аналитической основе. Учрежден единый методический центр в школе учителей, классных руководителей и педагогов дополнительного образования. Повысилось качество преподавания учебных дисциплин, воспитательной работы в школе, качественная подготовка выпускников к ЕГЭ. Реализованы проекты: «Дифференциация и индивидуализация обучения и воспитания на основе педагогики успеха», «Школа успеха как условие развития личности в открытом образовательном пространстве», «Фестиваль франкоязычных театров», «Школа-территория здоровья», «Экология начинается со двора». Проведены республиканские авторские курсы «Дифференциация и индивидуализация в условиях сельской школы».
Модель школы для всех	Тюнгюлинская СОШ .Мегино-Кангаласский улус. Цель проекта: создание оптимальных условий для развития каждого ученика Задачи проекта: - Разработать модель школы для всех; - Определить рациональную форму организации учебно-воспитательного процесса; - Организация профильного обучения по гуманитарному, физико-математическому, медико-биологическому, аграрно-прикладному направлениям.	Образована единая образовательное пространство и созданы оптимальные условия для развития личности на основе учета индивидуальных особеностей учащихся. В внутришкольной дифференциации во II ступени действует гибкая трехуровневая система обучения: гимназические, прогимназические, классы возрастной нормы (КВН), классы ускоренного обучения, повышенного индивидуального внимания (КПИВ). На III ступени образования (9-11 классы) введено профильное обучение по гуманитарному, физико математическому, медико-биологическому, аграрно-прикладному направлениям.
Моделирование и осуществление информатизации школьного образования. Целенаправленная, системная работа в	МОУ «Ботулинская СОШ», Верхневилюйский улус Цель проекта: Создание условий для внедрения и активного использования информационных и коммуникационных технологий	Повысилась профессиональная компетентность педагогов. Проведен мониторинг качества образовательного процесса, который показал положительную динамику учебных, внеучебных достижений

информационном Интернет-пространстве по освоению актуального педагогического опыта, комплекснообеспечивающ его развитие вариативных региональных систем образования сельских школ.	(ИТК) в работе школы. Задачи: - Автоматизировать сбор, накопление, систематизацию и обработку информации об изучаемых процессах, явлениях, объектах на всех уровнях образования; - Внедрить информационные технологии в учебно-воспитательный процесс с целью повышения качества образования и информационной культуры; - Обеспечить подготовку и переподготовку педагогических кадров по использованию компьютерных образовательных технологий в профессиональной деятельности; - Создать условия в решении организации учебно-воспитательного процесса по вариативному принципу, дифференциацию и индивидуализацию обучения. - Разработать систему методического сопровождения введения ФГОС нового поколения и совершенствовать формы и методик применения информационных технологий в преподавании учебных предметов.	учащихся школы и формирование компетентностей всех участников образовательного процесса в области ИКТ. Разработана система методического сопровождения введения нового ФГОС. Создано информационное образовательное пространство, в информационном Интернет пространстве. Повысилась общая информационная культура всех участников образовательного процесса. Обеспечена обратная связь с представителями широкой общественности. Созданы медиакласс, школьная медиатека и банк программно-педагогических средств для использования в учебном-воспитательном процессе; Проведена психолого-педагогическая диагностика индивидуализации и дифференциации обучения учащихся Обобщен и распространен опыт работы данной по созданию условий в организации учебно - воспитательного процесса по вариативному принципу,.использованию ИКТ в работе школы.

Выводы. Таким образом, педагогические коллективы на основании сбалансированных, комплексных подходов, с современными парадигмальными установками, опираясь на достижения педагогической мысли и передового опыта с учетом исторических, природно-климатических и национально-культурных особенностей развития данных территорий и сообществ, на них проживающих, проектируют развитие образовательного учреждения. Основным результатом деятельности школ является образовательный процесс, направленный на развитие ключевых компетенций обучающихся и рост социальной и профессиональной мобильности личности, ее саморазвитии, самосовершенствовании, самореализации.

Литература:

1. Адамский А.И Проект «Эврики». // Российское образование: Сетевой подход. - СПБ: «Атлант», 2003, С. 101-105.
2. Джонсон Д. Методы проектирования. - М.: Мир, 1986. – 316 с.
3. Жиркова З.С. Особенности проектирования инновационной модели системы развития школ Севера: Монография. - М.: Издательство «Спутник+», 2010. - 101 с.
4. Лазарев, В. С. Концепция новой модели развивающего школьного образования [Текст] / В. С. Лазарев // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 11–23.
5. Петелин А.С. Педагогическое проектирование в личностно-ориентированном образовании // Профессиональное педагогическое образование: личностный подход: Сборник научных трудов. Вып. 1. / Под ред. В. И. Лещинского, Е. Е. Седовой, Т. Е. Стародубцевой / Воронежский государственный педагогический университет, 2003.
6. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», №273-ФЗ от 29.12.2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.zakonrf. info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/ (дата обращения: 02.03. 2014).

Педагогика

УДК: 376

кандидат психологических наук, доцент Журавлева Жанна Игоревна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
старший преподаватель кафедры логопедии Павлова Анна Сергеевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

АКТУАЛЬНОСТЬ ПОВЫШЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, РАБОТАЮЩЕГО С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность повышения профессиональной, в том числе методической компетентности педагога дополнительного образования, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дополнительное образование, педагог дополнительного образования, методическая компетентность, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article proves the urgency of raising the professional and methodological competence of the

teacher of additional education, working with children with disabilities.
Keywords: additional education, a teacher of additional education, methodological competence, a student with disabilities.

Введение. Преимущество дополнительного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) по сравнению с дошкольным и общим очевидно и объясняется с одной стороны возможностью свободного выбора понравившегося вида деятельности, а с другой стороны − вариативностью форм и содержания образовательного процесса, его гибкостью и мобильностью. Предоставление ребенку права выбора детского объединения или организации, удобного режима посещения занятий, а также оптимального темпа освоения дополнительной общеобразовательной программы или даже ее смены, отсутствие жестких систем оценки результатов деятельности позволяют индивидуализировать дополнительное образование, что особенно важно для обучающихся с ОВЗ. Здесь возможен совершенно иной тип общения между взрослым и ребенком, когда педагоги дополнительного образования не только транслируют ребенку информацию, но и, органично сочетая досуговую деятельность с образовательной, формируют социокультурную среду, тем самым способствуя развитию творческой личности [5].

Изложение основного материала статьи. Дополнительное образование позволяет обеспечить каждому ребенку с нормальным и нарушенным развитием успешную социализацию, способствует развитию, воспитанию и «врастанию в культуру» в соответствии с возрастными, индивидуальными психофизическими особенностями, тем самым приобщая его к социокультурным нормам и традициям, общечеловеческим правилам и ценностям, организуя содержательный досуг, а также обеспечивая предпрофессиональную подготовку. В ряде случаев дополнительное образование становится фактором реабилитации личности путем компенсации школьных неудач достижениями в сфере дополнительного образования [4].

Дополнительное образование позволяет обеспечить каждому обучающемуся с нормальным и нарушенным развитием «ситуацию успеха», содействует самоопределению личности в образовательном процессе, способствует выбору его индивидуального образовательного, профессионального и жизненного пути.

Ни у кого не возникает сомнения, что именно от педагогов дополнительного образования зависит раскрытие потенциальных возможностей обучающихся, которые приходят в учреждение дополнительного образования, чтобы удовлетворить свою любознательность, на практике познакомиться с разными видами творческой деятельности. Поэтому педагогам необходимо учитывать в своей работе потребности современного поколения детей и подростков с нормальным и аномальным развитием, их родителей. Ведь время требует освоения нового содержания, новых форм и методов работы, поиска эффективных путей обучения и воспитания, а значит, остро ставится вопрос о профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования, в том числе в работе с детьми с ОВЗ.

В словаре С.И. Ожегова понятие «компетентный» определяется как «осведомленный, авторитетный в какой-либо области». Компетентность современного педагога – это владение профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее педагогическое развитие. Профессиональная компетентность педагогов выступает как единство теоретической и практической готовности. Это не только знания и умения, которые являются ядром компетентности, но и профессиональный опыт, значимые личностные качества и ценностные ориентации педагогов.

Основными профессиональными функциями педагога дополнительного образования детей являются образовательная, воспитательная, креативная, компенсационная, рекреационная, профориентационная, интеграционная, функция социализации и функция самореализации. К ним надо добавить коррекционно-развивающую. Необходимо уметь реагировать на особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ, на запросы со стороны их родителей и социума в целом, создавать специальные условия в процессе обучения и воспитания детей и подростков с различными нарушениями в развитии.

Предоставив возможность детям данной категории посещать детские объединения по интересам, необходимо учитывать специфику коррекционной направленности работы с ними; образовательный процесс должен быть построен с учетом их возможностей, адаптирован к ним, но при этом важно, чтобы детей прикладывали необходимые усилия. Следует помнить, что включение обучающихся с ОВЗ в образовательную деятельность в условиях дополнительного образования не должно нанести вреда их психофизическому здоровью [5].

В организациях, осуществляющих образовательную деятельность для обучающихся с ОВЗ, должны создаваться необходимые специальные условия, без которых могут возникнуть затруднения в освоении дополнительных общеобразовательных программ. В соответствии со ст. 79 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» под специальными условиями понимаются условия обучения, воспитания и развития, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего учащимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ учащимися с ограниченными возможностями здоровья, детьми-инвалидами и инвалидами [1].

В системе дополнительного образования мы сталкиваемся со следующими объективными и субъективными проблемами: многие педагоги дополнительного образования не знакомы даже с основами специальной педагогики и специальной психологии; испытывают трудности как при разработке дополнительной общеобразовательной программы, так и при ее адаптации, учебного материала, подборе методического оснащения для обучающихся с ОВЗ. При поступлении в детское объединение ребенка с ОВЗ или инвалидностью не требуется заключение ПМПК, а самостоятельно разобраться, какие нарушения есть у ребенка и создать необходимые условия для удовлетворения особых образовательных потребностей такого обучающегося педагоги не могут или затрудняются. Многие из них испытывают трудности проведения начальной, промежуточной и итоговой оценки знаний, навыков, умений детей с ОВЗ, определения их актуальных и потенциальных возможностей. Не во всех учреждениях, реализующих дополнительные общеобразовательные программы, есть психолог и другие специалисты сопровождения, которые могли бы

оказать методическую и психолого-педагогическую помощь педагогу дополнительного образования при взаимодействии с ребенком с ОВЗ.

В условиях модернизации системы дополнительного образования требуется укрепление материально-технического и учебно-методического обеспечения процесса инклюзивного образования детей с ОВЗ, в том числе подготовка, повышение квалификации (в объеме не менее 72 часов) и/или профессиональная переподготовка педагогов дополнительного образования, которые должны владеть современными представлениями о происходящих изменениях в образовательной политике государства, следить за обновлением нормативно-правовых документов, регламентирующих реализацию инклюзивного образования.

Однако это будет только началом формирования его профессиональной компетентности в части обучения лиц с ОВЗ, в дальнейшем потребуется постоянно совершенствовать и оптимизировать прежде всего методическую компетентность.

Методическая компетентность является одной из важных составляющих профессиональной компетентности педагога.

В современной педагогической литературе данное понятие определяется по-разному:

- владение педагогом различными методами обучения, знание дидактических методов, приемов и умение применять их в процессе обучения, знание психологических механизмов усвоения знаний и умений в процессе обучения (Н.В. Кузьмина);
- интегративная, многоуровневая, профессионально значимая характеристика личности преподавателя, выражающаяся в наличии ценностного отношения к педагогической профессии, профессиональных знаний и умений, взятых в единстве (Т.В. Сясина);
- интегральная характеристика деловых, личностных и нравственных качеств педагога, отражающая системный уровень функционирования методологических, методических знаний, умений, опыта, мотивации, способностей и готовности к творческой самореализации в методической и педагогической деятельности в целом (Т.А. Загривная);
- совокупность методических знаний, методических умений и профессионально значимых качеств личности, необходимых для качественного выполнения учебно-методической деятельности (Т.С. Мамонтова);
- интегральное свойство личности, комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области (Р.П. Мильруд).

Анализ исследований по данной проблеме позволяет заключить, что методическая компетентность педагога:

- представляет собой один из видов профессиональной компетентности педагога;
- проявляется в методической деятельности педагога как одном из видов профессиональной педагогической деятельности;
- выражает единство его теоретической и практической готовности к эффективному осуществлению обучения и воспитания учащихся.

Выделенные положения дают основание рассматривать методическую компетентность педагога как интегративную характеристику субъекта педагогического труда, основанную на совокупности психолого-педагогических, методических и предметных знаний, умений, навыков, опыта, мотивации и личностных качеств, отражающую готовность и способность к эффективной методической деятельности и обеспечивающую достижение высоких показателей в обучении и воспитании обучающихся, в том числе с ОВЗ.

Педагог дополнительного образования при наличии высокого уровня методической компетентности сможет:

- разрабатывать дополнительные общеобразовательные программы в соответствии с требованиями Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и особыми образовательными потребностями обучающихся с ОВЗ;
- конструировать учебные задания, направленные на формирование универсальных учебных действий у всех категорий детей;
- подбирать специальные методы и приемы обучения, способствующие преодолению трудностей у обучающихся с ОВЗ при освоении дополнительной общеобразовательной программы;
- создавать и использовать контрольно-измерительные материалы, позволяющие оценивать метапредметные умения обучающихся;
- разрабатывать оценочные процедуры, позволяющие диагностировать личностные достижения обучающихся;
- проектировать учебный процесс в современной информационной образовательной среде, направленный на достижение планируемых образовательных результатов.

Одним из показателей готовности педагога дополнительного образования к работе с детьми с ОВЗ является умение разработать основной документ детского объединения – дополнительную общеобразовательную программу, в которой определяются концептуальные основы, направления и содержание деятельности детского объединения, организационные и методические особенности учебно-воспитательного процесса, а также его условия и результаты [7].

Педагог дополнительного образования сможет разработать новую программу или адаптировать программу для детей с нормативным развитием с учетом особенностей обучающихся с ОВЗ, что, несомненно, поможет достигнуть наиболее эффективных результатов деятельности, образования, воспитания, развития личности детей и подростков с проблемами в развитии, повысить качество инклюзивного образования [2, 3, 6, 8, 9, 10].

В программу обязательно следует включить коррекционный компонент, в котором излагаются основные направления коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ, приемы, методы и формы работы. Объем учебного материала может быть разбит на уровни освоения, в соответствии со всеми категориями детей, осваивающими данную программу (одаренные, с условно-нормативным развитием и дети с ОВЗ), что отражается в учебно-тематическом плане, содержании разделов и тем программы, прогнозируемых результатах.

Выводы. Процесс развития методической компетентности достаточно сложен и длителен, поэтому

вопрос об условиях ее совершенствования остается актуальным для педагогов дополнительного образования. Решение данного вопроса поможет достаточно обоснованно ответить на те вопросы, которые сегодня выдвигает современный социум перед отечественной системой дополнительного образования.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями и дополнениями, вступившими в силу 06.05.2014. − СПб.: Питер, 2014. − 240 с.
2. Журавлева Ж.И. Особенности разработки и адаптации дополнительной общеобразовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья. Образовательная среда сегодня: стратегии развития. 2015. № 2 (3). С. 56–60.
3. Журавлева Ж.И., Павлова А.С. Адаптация дополнительных общеобразовательных программ в контексте реализации ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы реализации ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник статей по материалам круглого стола (Москва, 17 февраля 2016 года). – М.: ПАРАДИГМА, 2016. – 202 с. − С. 157–163.
4. Журавлева Ж.И., Павлова А.С. Дополнительное образование – средство социализации детей с ОВЗ // Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование. Сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием (19-20 декабря 2014 г.). М.: МГПУ, 2014. С. 81–83.
5. Журавлева Ж.И., Павлова А.С. Потенциальные возможности дополнительного образования при обучении и воспитании детей с особыми проблемами развития // Повышение эффективности и качества дополнительного образования детей и молодежи: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Курск, 14-16 ноября 2013 г.) / под общ. ред. Т.А. Антопольской. Курск, КГУ, 2013. Ч. 1. С. 46–54.
6. Журавлева Ж.И., Павлова А.С. Разработка и адаптация дополнительной общеобразовательной программы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. − М.: МГПУ, 2017. − 44 с.
7. Информационно-методические материалы / В помощь педагогу, работающему над образовательной программой / Под. ред З.А. Каргиной. – НМЦ САО, 2008.
8. Павлова А.С. Адаптация программы дополнительного образования «Хоровое пение» для детей с ограниченными возможностями здоровья // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2017. № 1 (71). − С. 52−66.
9. Работаем по ФГОС основного общего образования: Программа коррекционной работы / под редакцией Е.Л. Черкасовой. − М.: Перспектива, 2014. − 88 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт: Выявление особых образовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования / под редакцией Е.Л. Черкасовой, Е.Н. Моргачевой. − М.: Национальный книжный центр, 2014. − 136 с.

Педагогика

УДК: 378.096

кандидат педагогических наук, доцент Зарипова Зульфия Филаритовна
Альметьевский государственный нефтяной институт (г. Альметьевск)

ДОВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА ПО МАТЕМАТИКЕ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Аннотация. Уровень математической подготовки выпускников школ неуклонно продолжает снижаться. Математическая подготовка выпускников школ является значимым фактором успеваемости в нефтегазовом вузе, можно сказать, что она определяет ядро профессионального обучения и ядро карьеры инженера-нефтяника в течение всей жизни. Проблема развития математической компетентности будущего студента нефтегазового вуза не получила полного и всестороннего обоснования. Актуальность развития математической компетентности слушателя подготовительных курсов, способного к успешному обучению в нефтегазовом вузе вытекает из противоречия между требованиями к студентам-первокурсникам и недостаточной подготовленностью абитуриентов к поступлению и обучению в вузе. В статье проанализировано пространство довузовского математического образования в терминах координат: нормативно-регламентирующей, перспективно-ориентирующей, деятельностно-стимулирующей, коммуникативно-информационной. Представлены методические принципы концепции обучения математике на подготовительных курсах. Охарактеризована технология обучения математике на подготовительных курсах института.

Ключевые слова: математическая подготовка, математическая компетентность, подготовительные курсы по математике, образовательное пространство, координаты пространства, принцип, технология.

Annotation. The level of mathematical training of school leavers is steadily declining. Mathematical preparation of school leavers is a significant factor in the progress in the oil and gas university, it can be said that it determines the core of professional training and the core of the career of an oil engineer throughout his life. The problem of development of mathematical competence of the future student of the oil and gas university has not received a full and comprehensive justification. The urgency of development of mathematical competence of the listener of preparatory courses, capable of successful training in the oil and gas university, follows from the contradiction between the requirements for first-year students and the insufficient preparedness of applicants for admission and education in the university. The article analyzes the space of pre-university mathematical education in terms of coordinates: regulatory-regulatory, perspective-oriented, activity-stimulating, communicative-informational. The methodical principles of the concept of teaching mathematics in preparatory courses are presented. The technology of teaching mathematics at the preparatory courses of the institute is characterized.

Keywords: mathematical preparation, mathematical competence, preparatory courses in mathematics, educational space, space coordinates, principle, technology.

Введение. В современной инновационной экономике продолжающееся снижение качества математического образования негативно отразится на воспроизводстве инженерного корпуса. Риск «просмотреть» эту системную проблему может породить новые угрозы. Сегодня первый семестр в

техническом вузе фактически превращается в продолжение среднего образования. Возникает необходимость оказания первокурсникам научно-теоретической и методической поддержки в повторении и систематизации школьного курса математики. Кафедры, реализующие обучение математическим дисциплинам, вынуждены в спешном порядке подтягивать первокурсников по математике. Для этого вводятся различные адаптационные, буферные, вспомогательные курсы, курсы выходного дня. В связи с этим востребованность потенциала довузовской подготовки, реализуемой на подготовительных курсах вуза, продолжает быть актуальной. Механизм подготовительных курсов институтов сложился еще в период советского образования. Тем не менее, в данный момент подготовительные курсы представляются особенно значимым и необходимым инструментом корректировки уровня математической компетентности будущих студентов, а также оказания адресной поддержки остро нуждающимся первокурсникам.

Изложение основного материала статьи. Так как наше исследование нужно проводить в определенного типа пространстве – образовательном, то мы посчитали целесообразным применить определение образовательного пространства в терминах координат, принадлежащее Г.Н. Серикову. По Серикову Г.Н. образовательное пространство есть «…описание совокупности значений нормативно-регламентирующей, перспективно-ориентирующей, деятельностно-стимулирующей и коммуникативно-информационной координат, интегративно характеризующих специфику проявления и тенденций развития образования в конкретных социально-исторических обстоятельствах» [1, с. 33-34]. Т.И. Кузнецова, развивая данную трактовку образовательного пространства, конкретизировала координаты предвузовского образовательного пространства в условиях ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова, где обучаются иностранные студенты [2]. В продолжении, в рамках предлагаемого исследования, опишем координаты пространства довузовского математического образования в условиях Альметьевского государственного нефтяного института (АГНИ), в проекции которых мы исследуем развитие математической компетентности будущего студента нефтегазового вуза.

1. Нормативно - регламентирующая координата характеризуется следующими положениями:

- ФГОС нового поколения;
- ФГОС ВО по направлениям подготовки;
- наличием рабочей программы по дисциплине «Математика» для слушателей;
- периодом обучения – от 2 месяцев до 1,5 года;
- рабочими программами вузовских математических курсов.

2. Перспективно - ориентирующая координата определяется целью образования учащегося – выпускник должен быть подготовлен:

- к успешному усвоению естественно-математических дисциплин в вузе;
- к успешной сдаче ЕГЭ по математике;
- к осознанному выбору места дальнейшего образования и будущей профессии;
- к творческой научно-исследовательской деятельности.

3. Деятельностно-стимулирующая координата отражает специфику «жизнедеятельности» и аксиологического потенциала довузовской подготовки:

- место учебы для выпускников школ, лицеев, колледжей - подготовительные курсы вуза по математике;
- для учащихся младших и невыпускных классов – инновационные формы дополнительного образования, например «Малый нефтяной институт»; «Детская академия», «Воскресная математическая школа»;
- наличие высококвалифицированных преподавателей вуза;
- возможность посещать мастер-классы ведущих преподавателей вуза;
- обеспечение пособиями и раздаточным материалом;
- возможность подготовки к олимпиадам различных уровней по математике;
- возможность участия в пробных (репетиционных экзаменах).

4. Коммуникативно-информационная координата отражает взаимосвязи между различными образовательными системами, входящими в образовательное пространство довузовской подготовки.

В пространстве довузовской подготовки компетентность не статична, она «…не исчерпывается схемой «больше-меньше», а характеризуется в первую очередь наличием качественных новообразований» [4].

С позиций личностно-ориентированного, компетентностного, системного, деятельностного подходов учебный процесс на подготовительных курсах позволяет реализовать общеобразовательные, развивающие, воспитательные задачи и переосмыслить его роль в становлении личности будущего студента, активизировать стимулы профессиональной рефлексии преподавателя. Диапазон функций подготовительных курсов обширен. От образовательных до функции социальной защищенности. Преподавание дисциплины «Математика» на подготовительных курсах являет собой пример традиционного педагогического подхода с непременной ориентацией на меняющиеся условия социокультурной среды.

Мы проанализировали, каким должно быть преподавание математики на подготовительных курсах АГНИ, исследовав точки зрения слушателей, студентов и преподавателей математики в школе и вузе. Например, основные очертания концепции преподавания математики с точки зрения слушателей включают:

1) четкую программу курса, позволяющую в сжатые сроки ликвидировать пробелы по математике;
2) доступные формы и методы преподавания;
3) объективные и корректные формы и методики контроля и самоконтроля.

С точки зрения школьных учителей математики, преподавание на подготовительных курсах должно быть ориентировано на подготовку к ЕГЭ по математике. С точки зрения вузовских преподавателей, обучение на подготовительных курсах института должно обеспечивать готовность к дальнейшему обучению в вузе.

Исходным моментом в преподавание курса «Математика» на подготовительных курсах вуза мы видим в выяснении дидактических и методических позиций. Считаем, что важно определиться в следующих вопросах:

1) Каково место дисциплины «Математика» в образовательном пространстве довузовской подготовки в нефтегазовом вузе?
2) Каковы методические принципы преподавания курса математики будущим студентам нефтегазового вуза на подготовительных курсах института?
3) Какие конкретно-практические задачи должно решать предметное поле дисциплины при подготовке

слушателей для сдачи ЕГЭ по математике и дальнейшего обучения в нефтегазовом вузе?

Мы убеждены, что на уровне довузовского обучения содержание дисциплины «Математика» в условиях специально организованного образовательного пространства, являясь звеном оптимизации между школой и вузом, призвано максимально возможно скорректировать сформированную в школе структуру опыта личности (знания, умения, навыки) выпускников по математике, повысить уровень готовности к дальнейшему обучению в вузе, сдаче ЕГЭ по математике.

В основу концепции обучения математике на подготовительных курсах АГНИ положена совокупность методических принципов, разработанных И.Ф. Шарыгиным [3, с. 6-7]. Перечислим эти принципы.

1. *Принцип регулярности*. Полноценная математическая подготовка подразумевает значительный объем часов, отводимый работе над задачами. Мы согласны с И.Ф. Шарыгиным, считающим, что общий объем еженедельной нагрузки не менее 10 часов математики в неделю, включая занятия классные занятия в школе, занятия на подготовительных курсах и внеаудиторную самостоятельную работу, оптимален.

2. *Принцип параллельности*. Необходимо держать постоянно в поле зрения несколько тем (две-три), постепенно двигаясь по ним вперед и вглубь, постепенно наращивая сложность.

3. *Принцип опережающей сложности*. Нецелесообразно загружать учащихся как большими объемами несложных, однотипных упражнений, так и непосильными заданиями. Оптимально подбирать задания для самостоятельной работы на неделю так, чтобы из 10 задач 6 были доступны всем, 3 были по силам лишь некоторым, а 1 пусть не намного, но превышает возможности даже самых сильных обучающихся. Действие этого принципа будет эффективнее, если учащиеся группы были примерно одного уровня математического развития. Этот принцип также способствует развитию сознательности, внутренней честности, любознательности и формирует научное честолюбие.

4. *Принцип смены приоритетов*. В период накопления идей, а также при решении сложных задач приоритет отдается *идее решения* и прощаются вычислительные ошибки, недостаточная теоретическая обоснованность некоторых шагов в решении, несущественные ошибки в формулировке определений, применяемых свойств, теорем. Однако на допускаемые огрехи решения учащемуся всё - таки деликатно указывается. Если же отрабатывается уже известная идея, неоднократно встречающаяся при решении наиболее простых, стандартных задач, то приоритет отдается правильному ответу. Даже самая оригинальная сверхидея не может в этом случае компенсировать неверный числовой ответ.

5. *Принцип вариативности*. На примере одной задачи крайне важно рассматривать различные приемы и решения, а затем сравнить полученные решения с разных точек зрения: стандартности, оригинальности, объема вычислений, объема объяснений, эстетики, практической ценности. Присоединяемся к точке зрения И.И. Логвинова: чтобы задачи приносили пользу, их надо специальным образом организовать [5, с. 179].

6. *Принцип самоконтроля*. Регулярный и систематический анализ своих ошибок – непременный элемент самостоятельной работы и познавательной самостоятельности.

7. *Принцип быстрого повторения*. По мере накопления решенных задач разумно создавать задачный архив (ресурс), который систематизируется по степени трудности. Рекомендуется систематически не только пополнять архив решенными задачами, но и просматривать решения задач, вызвавших затруднения, а в некоторых случаях прорешивать их заново. Тем самым предметное поле задач структурируется и классифицируется, расширяется. При этом мы опираемся на положение: «прочность усвоения содержания учебного материала тем больше, чем систематичнее организовано прямое и отсроченное повторение этого содержания и его введение в систему уже усвоенного ранее содержания» [5, с. 104].

8. *Принцип работы с текстом*. Обучение происходит, если обучаемый находится в состоянии активной деятельности. В связи с этим особое значение приобретает работа с учебником, справочниками. Работа с текстом учебника, справочника заполняет теоретические пробелы в знании программного материала. Следовательно, важно учить изучать с напряжением мысли, карандашом и бумагой тексты учебников.

Мы сочли целесообразным расширить эту совокупность следующими принципами.

9. *Принцип моделирования ситуаций*. Полезно моделировать критические ситуации, которые могут возникнуть на ЕГЭ по математике, позволяющие отрабатывать различные алгоритмы решения.

10. *Принцип гомеоморфизма между ретроспективой и перспективой*.

В топологии две фигуры называются гомеоморфными, если между ними можно установить однозначное и взаимно непрерывное отображение. Главная особенность обучения на подготовительных курсах – ретроспективная направленность. Теоретические основы подавляющего большинства тем относятся к программе 9–летней школы. Однако глубина проработки тем, идейная насыщенность задач предполагает более высокий уровень математического развития учащихся, чем тот, который получен по окончании 9-ого класса. Тем самым все это способствует работе на перспективу.

11. *Принцип генерализации информации.* По В.И. Андрееву педагогический процесс осуществляется тем более эффективно, чем более систематически в процессе обучения осуществляется генерализация информации (уплотнение, обобщение) как в процессе поступления ее извне, так и при функционировании ее внутри педагогической системы [7, с. 186].

Перечисленные принципы определяют в пространстве довузовского математического образования как собственно обучение, так и его организацию. Уместно напомнить мнение В.И.Загвязинского, уверенного в том, что «преподавателю необходимо ориентироваться не на отдельные принципы учения, а их систему, обеспечивая научную научно обоснованную постановку целей, отбор содержания, методов и средств организации деятельности…» [6, с. 49].

Перечислим конкретно-практические задачи, решение которых должно обеспечивать предметное поле дисциплины «Математика» при подготовке слушателей для дальнейшего обучения в вузе, для сдачи ЕГЭ по математике.

1. Выявление теоретических основ формирования математической компетентности будущего студента в условиях вузовского образовательного пространства.

2. Развитие потенциальных возможностей выпускника школы по математике в условиях вузовского образовательного пространства.

3. Повышение уровня математической компетентности будущего студента вуза в условиях вузовского образовательного пространства.

4. Целенаправленная работа по воспитанию интереса к математике и уважению к ней как науке.

Известно, что математика едина. Нет отдельной математики для экономиста или инженера. Тем не

менее, нефтегазовый вуз предъявляет специфические требования к математической компетентности выпускника школы, обусловленные установлением тесной связи между математикой и профессиональными дисциплинами, приближением содержания математического образования к нуждам современной техники и организации производства.

Проектируя учебный процесс на занятиях по математике, преподавателю приходится учитывать, что обучаемые приходят из школ с разными целями обучения и разным количеством часов на математику, различным уровнем подготовки. Следовательно, актуален вопрос о многоуровневом учебно-методическом обеспечении.

Процесс обучения и содержания образования определяют методы обучения. Широкое применение находят репродуктивный, метод проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский методы. Процесс обучения математике на подготовительных курсах АГНИ осуществляется в форме творческой мастерской. Под мастерской мы подразумеваем технологию, направленную на погружение слушателей в процесс поиска, познания, самопознания, построенную как цепочку «шагов» - заданий, предлагаемых преподавателем. Таким образом, в мастерской организуется развивающее пространство (траектория), позволяющее участникам мастерской в групповом поиске, в режимах диалога и полилога повышать математическую компетентность, приходить к осмыслению математической компетентности как метакомпетентности. Подчеркнем, что «шаги» – задания каждого занятия предварительно тщательно продумываются и выстраиваются в определенной логике преподавателем. Последовательность «шагов» по определенной теме выстраивается в систему задач.

Выводы:

1. Математический стиль мышления, умение грамотно провести вероятностно-статистический анализ современному инженеру нефтегазовой отрасли абсолютно необходимы. Поэтому идея необходимости полноценного математического образования будущего инженера нефтегазовой отрасли не оспаривается. Но одного признания этой идеи на современном этапе развития нефтегазовой отрасли недостаточно. Поэтому крайне важно обратить внимание на проблемы математической подготовки и уровень подготовленности будущих студентов к обучению в нефтегазовом вузе.

2. Стремительное развитие нефтегазовой отрасли, ее технологий неизбежно будет требовать все большего привлечения математических методов в организации производства, решении экологических проблем. Поэтому математике в нефтегазовом вузе, в том числе и в пространстве довузовской подготовки, должно уделяться центральное внимание.

3. Подготовительные курсы института представляют собой целевую область и фокус приложения усилий кафедры, реализующей чтение математических дисциплин. При этом важно определить идеологию и методологию концепции обучения математике, масштаб и уровень рабочих программ и учебно-методического обеспечения, проблемы, цели и задачи, механизмы и ресурсы, необходимые для реализации программ.

4. Актуализация подготовительных курсов института, развитие среды довузовской подготовки имеют своей целью, помимо прочего, выравнивание стартовых возможностей выпускников школ для обучения в вузе.

5. Ценностной целевой установкой в координатах пространства довузовской подготовки, обозначенных выше, является установка на мотивацию к обучению.

6. Процесс обучения на подготовительных курсах должен обеспечивать смещение акцента на личностный результат, достигаемый в ходе обучения и воспитания.

7. Представления о том, какими должны быть подготовительные курсы института, претерпели за исторически непродолжительный период времени значительные изменения. Поэтому должны быть исследованы и обоснованы перспективы решения проблем, связанных идеологией и методологией довузовской подготовки, реализуемой на подготовительных курсах института.

Литература:

1. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системы отражения / Г.Н. Сериков. - Курган:Зауралье, 1997. - 464 с.
2. Кузнецова Т.И. Модель выпускника подготовительного факультета в пространстве предвузовского математического образования / Т.И. Кузнецова - М.: «ЛИБРОКОМ», 2011. - 480 с.
3. Шарыгин И.Ф. Факультативный курс по математике: Решение задач. Учебное пособие для 10 кл.сред.шк. - М.: Просвещение, 1989. - 252 с.
4. Денищева Л.О. Проверка компетентности выпускников средней школы при оценке образовательных достижений по математике / Л.О. Денищева, Ю.А. Глазков, К.А. Краснянская // Математика в школе. - 2008. - №6.
5. Логвинов И.И. Дидактика: история и современные проблемы / И.И. Логвинов. - М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. - 205 с.
6. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация / В.И. Загвязинский. - М.: Академия, 2001. - С. 49.
7. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. - Казань: Центр инновационных технологий, 2003. - 608 с.

УДК 371

аспирант Захарова Ирида Сулеймановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
доктор педагогических наук, профессор Лешер Ольга Вениаминовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье обоснована актуальность проблемы формирования ценностных ориентаций будущих педагогов в процессе патриотического воспитания. Представлены ценности патриотического характера, структура, содержание и функции ценностных ориентаций студентов.

Ключевые слова: ценность, патриотические ценности, ценностные ориентации, характеристика ценностных ориентаций будущих педагогов.

Annotation. In article the relevance of a problem of formation of valuable orientations of future teachers in the course of patriotic education is proved. Values of patriotic character, structure, content and functions of valuable orientations of students are presented.

Keywords: value, patriotic values, valuable orientations, characteristic of valuable orientations of future teachers.

Введение. Развитие межгосударственных политических, экономических и культурных связей России актуализировали необходимость ее участников ориентироваться в поликультурном мире, понимая его ценности и смыслы [8, 14, 15].

Необходимость осмысления ценностных основ личности требует обращения к исследованию проблемы ценностей и ориентации в них будущих педагогов.

Ученые, исследующие эти проблемы, трактуют ценностные ориентации как избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, систему установок, убеждений, предпочтений, выражающуюся в поведении, обеспечивающую устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов [13, 14, 16].

В условиях поликультурной профессиональной среды вуза для будущих педагогов особую значимость приобретает процесс развития ценностных ориентаций в контексте их патриотического воспитания, трактуемого нами как систематическая и целенаправленная деятельность по формированию у будущих педагогов высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины [13, 15].

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в уточнении патриотических ценностей и ориентация на них будущих педагогов, с учетом разработанной структуры ценностных ориентаций.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая состояние проблемы формирования ценностных ориентаций будущих педагогов в процессе патриотического воспитания, мы обращались к понятиям «ценность», «ценностные ориентации», давая их характеристики, уточняя их содержание, структуру ценностных ориентаций студентов и выполняемые ими функции в процессе патриотического воспитания.

Для нашего исследования интерес представляют работы ученых, направленные на осмысление связи «ценность - личность» и предполагающие изучение явлений и предметов с позиции их ценности для формирования личности, прежде всего ее ценностных ориентаций [7, 14].

В 60-е годы С. Л. Рубинштейн, трактуя сознание не только как отражение бытия, но и как практическое отношение к нему, показал, что последнее заключается в выделении им значимых предметов, явлений в форме потребностей и ценностей, которые оказывают влияние на человека, детерминируют его поведение [20].

Интересным представляется подход В.Н.Мясищева к данной проблеме, рассматривающего ценностные ориентации как сознательную, избирательную, основанную на опыте, психологическую связь личности с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в действиях, реакциях и переживаниях. При этом автор, характеризуя личность как систему отношений человека к окружающей действительности, полагает, что отношение к окружающим, является одновременно их взаимоотношениями, т.е. самым главным, определяющим личность [18].

Д. Н. Узнадзе, рассматривая ценностную ориентацию индивида в своей психологической концепции установки, трактует ее как специфическое состояние готовности к определенной активности, возникновение которой зависит от наличия ряда условий, в частности установки. В связи с этим ценностная ориентация, по его мнению, представляет устойчивую систему фиксированных установок, возникающих в результате объективации индивидом предшествующего общественного или личного опыта [22].

Поскольку в нашей работе речь идет о формировании ценностных ориентаций студентов в процессе патриотического воспитания, логика исследования предполагает рассмотрение ценностей патриотического характера.

Известно, что ценностные ориентации всегда связаны с деятельностью педагога и студентов, которая включает в себя их классификацию и субординацию ценностей. Классификация ценностей, отмечает О.В.Лешер, проводится по разным основаниям. Чаще всего по потребностям (культурные, социальные, жизненные ценности); по содержанию (научные, эстетические, политические, этические, технико-экономические); по удовлетворению потребностей субъекта (личные и общественные ценности); по делению культурных ценностей на материальные и духовные [13].

Познание процесса присвоения ценностей (интериоризации), перевода их в личностные, тесно связано с вопросом о соотношении ценности и оценки. С.Ф. Анисимов в своей работе отмечает, что процесс оценки определяет ценность того или иного объекта для личности, и ценность в таком случае представляет собой единство объективного и субъективного, форму отношения или взаимодействия между субъектом и объектом [1].

Оценка, включая в себя эмоциональный (аффективный) и познавательный (когнитивный) компоненты, способствует как познанию, так и определенному ценностному отношению. Ценностное отношение тесно связано как с познавательно- оценочной стороной деятельности субъекта, так и с его преобразующей деятельностью и составляет их стержень [14]. С.Л. Рубинштейн показал, что практическое отношение человека к миру заключается в выделении им значимых предметов, явлений, ценностей [20].

За основу формирования ценностных ориентаций будущих педагогов взята концепция интерсоциального образования студентов О.В.Лешер, подчеркивающей, что процесс формирования ценностных ориентаций сложный и длительный, поэтому необходимо учитывать, что патриотические ценности, трактуемые в нашем исследовании как ценности, направленные на взаимообогащение, взаимодополнение при сохранении собственной культурной идентичности личности, в процессуальном отношении выступают в трех аспектах, а именно: как процесс формирования патриотического сознания; как процесс формирования патриотических отношений; как процесс формирования патриотического поведения [13].

Нашему пониманию близка также теория ценностных ориентаций, разработанная Т.Х.Ахаян, А.В.Кирьяковой, понимающих под ценностными ориентациями отношение субъекта к социально-ценностным явлениям общества, которое означает, что объективные ценности осознаются и переживаются как потребности [7, 8].

Резюмируя результаты научного поиска ученых, перечисленных выше, можно заключить, что признаками ценностных ориентаций обучаемых являются: устойчивое ценностное отношение к определенному предмету или явлению (объективному или субъективному) как к ценности; осознание объективных культурных ценностей как собственных; оценивание их с позиций удовлетворения потребностей личности; моделирование поведения на основе ценностного оценивания; проектирование будущего на основе осознания ценности как идеала.

В соответствии с основными положениями ученых по проблемам исследования ценностных ориентаций обучаемых, с данным нами определением основного понятия и результатами проведенного исследования процесса формирования ценностных ориентаций будущих педагогов, можно выделить следующие компоненты в структуре ценностных ориентаций: мотивационный; когнитивный; эмоциональный; оценочный; технологический.

Мотивационный компонент, выполняющий стимулирующую функцию в развитии ценностных ориентаций студентов, включает в себя: потребности, мотивы, интересы, ценности и ценностные ориентации, которые в своей совокупности ориентируют студента на патриотическое воспитание, предполагая наличие осознаваемых потребностей и включении их в ценностные ориентации личности. Кроме того, ценностная мотивация стимулирует активный поиск, выявление и присвоение ценностных позиций общей направленности будущих педагогов на самореализацию и актуализацию.

Когнитивный компонент трактуется нами на основании определения, приведенного в «Кратком словаре когнитивных терминов» как совокупность познавательной деятельности, включающая познавательные операции, процессы и результаты этих процессов [9]. В соответствии с данным определением нами включены в данный компонент не только знания в области патриотического воспитания, а также толерантности, поликультурности, знания особенностей собственной личности.

С позиции личности, в процессе патриотического воспитания, в свою очередь, происходит познание самого себя, при этом отказ от восприятия и понимания других людей ведет к регрессу в развитии личности человека, к невежеству и культурному эгоцентризму и, следовательно, к негибкости в общем восприятии мира, зависимости от определенного образа мышления [17].

К когнитивному компоненту ценностных ориентаций нами отнесены: знания и умения, связанные с ценностным анализом различных культур и оценкой собственных ценностей, ценностных ориентаций, определения целей собственного развития, осуществления самоуправления собственным развитием и автономного самообразования.

В структуре ценностных ориентаций в проводимом нами исследовании также выделен эмоциональный компонент. В работах ученых установлено, что успешно осваивают собственную культуру эмоционально развитые, общительные индивиды, обладающие широтой мировоззрения, уверенностью, преданно относящиеся к культурным традициям своего народа [14].

Поэтому в процессе формирования ценностных ориентаций будущих педагогов большое значение имеет эмоциональная сфера. В работах Л.С. Выготского, С Л. Рубинштейна отмечается связь интеллекта и аффекта, подчеркивается, что мышление представляет собой единство интеллектуального и эмоционального [4, 20]. Полученные нами результаты дают основание заключить, что если в процессе деятельности возникают положительные эмоции, то в результате ее формируются знания, умения, качества и способности, связанные с готовностью и способностью студентов открывать что-то новое, получать знания о Родине; оперировать этими знаниями, появляется потребность в расширении опыта патриотической деятельности.

В.В. Бойко. В.К. Вилюнас рассматривают функциональную классификацию эмоций, подчеркивая, что эмоциональные процессы выполняют функцию регуляции в мышлении и играют роль регуляторов человеческого общения [2, 3].

Как отмечают З.А. Попков, АВ. Коржуев, гармоничное развитие личности обучаемого возможно лишь в интегративном единстве рационального и эмолионально-чувственного, поскольку эти стороны наиболее полно отражают натуру человека [19].

Итак, эмоциональный компонент понимается нами как особая сфера отношения будущего педагога к действительности, Родине, обществу, к событиям, соотечественникам, как форма отражения психикой человека окружающего мира. Данный компонент связан с развитием уверенности в своих способностях в сфере патриотического воспитания, с развитием «эмоциональной культуры», включающей в себя, по мнению М.Т. Громковой, духовную составляющую: эмоциональную воспитанность, грамотность и направленность, нравственность и цивилизованность [6].

Оценочный компонент а структуре ценностных ориентаций направлен на выяснение значимости свойств предмета для будущего педагога, соотношения его с потребностями, фундаментом его стремлений, интересов, вкусов.

Исследователи выделяют три этапа ценностного познания. На первом этапе происходит познание объективных свойств предметов, явлений, процессов, на втором осуществляется соотнесение наличных объективных характеристик указанных объектов с их возможностями удовлетворить конкретные

потребности личности, а на третьем определяется ценность изучаемого явления [10].

Оценка личностного смысла объекта представляет собой единство знаний и переживаний. Обучаемый может понимать научный факт, но не переживать его знание. Только в случае, если взаимодействие с данным объектом имеет для субъекта личностный смысл, у него возникает эмоциональное отношение к данному объекту [12].

Оценка собственной системы ценностей будущим педагогом, превращается в самооценку и является важной, поскольку выполняет рефлексивно-регулятивную функцию. Она определяется общей культурой личности будущего педагога и его патриотической компетентностью и предполагает определение конкретных направлений развития ее ценностных ориентаций в процессе патриотического воспитания.

Важную роль в структуре ценностных ориентаций, развиваемых в процессе патриотического воспитания будущих педагогов играет рефлексивный компонент. Познание ценностной отечественной культуры, четкий образ себя, своего как субъекта своей культуры, отождествление с выдающимися достижениями духовной и национальной культуры обеспечивают устойчивую позицию сильной в патриотическом отношении личности, ее культурное самосознание способствует развитию ценностных ориентаций как важного личностного и профессионального качества будущего педагога.

Важной характеристикой познавательной деятельности принято считать осознанность, которая включает в себя анализ собственных переживаний студента, выяснение характера своего «Я», притом, что каждый акт осмысления и понимания - это акт рефлексии. Осознанность предполагает не только открытость новой информации, но и способность образовывать новые понятия (тезаурус), понимать смысл. Рефлексия рассматривается как самоуглубление, обращенность познания на свой внутренний мир, видение и осознание своей позиции со стороны, способность имитировать мысли партнёра [11].

Логика наших рассуждений приводит к выводу о том, что формирование ценностных ориентаций студентов предполагает не только глубокое знание родной культуры, ее особенностей, ориентации в системе культурных ценностей, эмоциональной направленности, но и наличие определенных «технологических» умений, способствующих успешному протеканию процесса патриотического воспитания, установлению гибких связей между участниками патриотического воспитания, которые бы позволили вести ее эффективно и достигать успешных результатов взаимодействия, что связано с познанием, в первую очередь, самого себя в контексте познания других культур.

Технологический компонент выражается в овладении будущими педагогами умениями развития ценностных ориентаций учащихся в процессе патриотического воспитания. В соответствии с поставленной в данном исследовании целью нами был выделен ряд умений: анализ отечественной культуры по ряду признаков; ориентирование в ее ценностях; анализ особенностей ценностей иных культур, соотнесение их с ценностями собственной культуры; субординация ценностей; осуществление патриотического воспитания на основе установления контактов с представителями иных культур; регулирование эмоций и создание позитивного бесконфликтного фона патриотического взаимодействия [13].

Технологический компонент процесса развития ценностных ориентаций в нашем исследовании проявляется в универсальной стороне когнитивной, коммуникативной и рефлексивной деятельности студента в процессе патриотического воспитания и подразумевает развитие определенных «технологических» способностей, в частности таких как: познавательные; коммуникативные; креативные (умение самовыражаться, проектировать свою деятельность, т.е. умение реализовать свой творческий потециал); рефлексивные.

Точка зрения о том, что ценностные ориентации, развиваемые у студентов в процессе патриотического воспитания имеют «технологическую» характеристику подтверждается как в зарубежных (В. Гудикунст, Й. Ким), так и отечественных исследованиях (А.П. Садохин и др.) [23, 21].

Ценностные ориентации патриотического характера выполняют важные функции в процессе патриотического воспитания будущих педагогов. Согласно исследованиям А.В.Кирьяковой и ряда других ученых к ним можно отнести такие, как: ориентировочная функция, проявляющихся в выборе нравственного идеала; мотивационная - связанная с удовлетворением потребностей; прогностическая - в определении путей, выборе средств образования, развития, самосовершенствования [7].

Перечень функций ценностных ориентаций, формируемых у будущих педагогов можно дополнить предложенной О.А. Голубковой регулятивной функцией подразделяемой на две подфункции: стабилизирующую и стимулирующую. Первая из них определяется наличием устойчивого ядра социальных и этических представлений, посредством которых уравновешивается динамизм, противоречивость и чрезвычайная текучесть культурно-исторических процессов. Вторая активизирует человека в сфере деятельности и настраивает обучаемого на усвоение и переработку новой информации, на создание нового, поощряя тем самым его творческую инициативу [5].

Резюмируя изложенное выше, можно заключить, что: ценностные ориентации, понимаемые в науке как процесс ориентации обучаемого в ценностях и как результат ориентационной деятельности, представляют систему устойчивых отношений студента к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной или духовной культуры общества, они отражают содержательную сторону направленности личности, характер ее отношения к действительности.

Выводы. Содержательной основой ценностных ориентаций являются патриотические ценности, к которым относятся: патриотическое взаимоприятие, патриотическое взаимопонимание, патриотическое взаимодополнение, толерантность, автономия.

Нами уточнены компоненты процесса формирования ценностных ориентаций: мотивационный, когнитивный, эмоциональный, оценочный, технологический, а также функции, выполняемые компонентами ценностных ориентаций в процессе патриотического воспитания: ориентационная, мотивационная, прогностическая, стабилизирующая, стимулирующая.

Литература:

1. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение. - М.: Мысль, - 1985. – 239 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. - М: Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996. - 472 с.
3. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М.: Изд-во МГУ 1976. - 143 с.
4. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. - М.: Изд-во АПН РСФСР, I960. - 222 с.
5. Голубкова О.А. Своеобразие воплощения ценностных ориентаций личности в культуре // Ежегодник

Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003 года: В 8 т. – СПб.: Издательство С. - Петерб. ун-та, 2003
6. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учеб. пособие для системы доп. проф. образования. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. - 495 с.
7. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей: Монография. - Оренбург: ОГУ, 1996. - 188 с.
8. Кирьякова А.В. Диагностика и прогнозирование ценностных ориентаций школьников. // Ориентация и деятельность школьников. / Под ред. Т.К. Ахаян, А.В. Кирьяковой. - М.: Педагогика, 1991. - с. 56-70.
9. Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г. и др. М.: МГУ, 1996. - 245 с.
10. Круглов Б.С. Методика изучения особенностей формирования ценностных ориентации. // Диагностика и коррекционная работа школьного психолога. / Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 1987. - С. 80-89
11. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. Минск.: БГУ 1988. 205 с.
12. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. — 1996. — № 4. — С. 35–44.
13. Лешер О.В. Проблемы теории и практики интерсоциального воспитания учащейся молодежи Челябинск: ООО «Факел», 1996. 136 с.
14. Лешер О.В., Акманова З.С., Гугина Е.М. Формирование ценностного отношения студентов технического университета к математическому образованию на основе компетентностного подхода в процессе непрерывной профессиональной подготовки Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 12. С. 77-85.
15. Лешер О.В., Антропова Л.И., Тулупова О.В. Формирование поликультурной компетентности студентов технического вуза Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-4. С. 154-156.
16. Лешер О.В., Аришина Э.С. Развитие аксиологического потенциала студентов университета в процессе профессиональной подготовки: праксеологический аспект / монография / О. В. Лешер, Э. С. Аришина; Магнитогорск: Магнитогорский гос. технический ун-т им. Г. И. Носова., 2009. 102 с.
17. Лешер О.В., Баландин М.А. Патриотическая направленность студентов колледжа: ценностный аспект Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 9. С. 60-66.
18. Мясищев В.Н. Социально-психологические и лингвистические характеристики формы общения и развитие контактов между людьми. Тезисы симпозиума 1—3. XII. Л., 1970. Л., 1970, с. 115
19. Попков В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы. М.: Academia, 2001. - 130 с.
20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. II. - М.: Педагогика, 1989. - 328 с.
21. Садохин А.П.Теория и практика межкультурной коммуникации: Учеб. пособие для вузов. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. - 271 с.
22. Узнадзе Д.Н. Общее учение об установке. // Хрестоматия по психологии: Учебное пособие для студентов пединститутов. / Сост. В.В. Мироненко; Под ред. А.В.Петровского. - М.: Просвещение. - 1978. - с. 101-108
23. Gudykunst W.B., Kim Y.Y. Communicating with Strangers. Boston, 1997. - 444 p.

Педагогика

УДК 371.2
кандидат медицинских наук, доцент Зверева Марина Валентиновна
ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет (г. Москва);
кандидат медицинских наук, доцент Бобкова Софья Ниазовна
ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет (г. Москва);
кандидат биологических наук, доцент Искакова Жанат Тулешевна
ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет (г. Москва)

ОЦЕНКА СТАБИЛЬНОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СЕРДЦА У СПОРТСМЕНОВ-ЮНОШЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается функциональное состояние сердечно-сосудистой системы до и после дозированной физической нагрузки (проба Руфье) у студентов спортивного вуза различных спортивных специализаций, оцененное с помощью метода дисперсионного картирования ЭКГ. В исследовании приняли участие 63 юноши в возрасте 17 - 19 лет. В результате обследования была выявлена тенденция к увеличению после дозированной физической нагрузки, в особенности у юношей-спортсменов «аэробной» группы. Увеличение суммы индексов детализации G3, G4, G7 на 65,6% в «аэробной» группе говорит о нарастании признаков гипоксии на фоне нагрузки Индекс детализации G9 , являющийся маркером гипертрофии миокарда, наиболее выражен в «анаэробной» группе до и после нагрузки, однако, имеет тенденцию к уменьшению абсолютных показателей.
Ключевые слова: дисперсионное картирование ЭКГ, функциональные показатели сердечной деятельности, проба Руфье, спортсмены-юноши.
Annotation. The article discusses the functional state of the cardiovascular system before and after dosed physical load (sample Rufe) students of the University sports various sports specializations, estimated using the method of dispersion mapping of ECG. The study involved 63 young men aged 17-19 years. As a result of inspection the tendency to increase after the dosed physical activity, in particular at young men-athletes of "aerobic" group was revealed. The increase in the amount of detail indices G3, G4 , G7 by 65.6% in the "aerobic" group indicates an increase in signs of hypoxia against the background of the load.the index of detail G9, which is a marker of myocardial hypertrophy, is most pronounced in the "anaerobic" group before and after the load, however, tends to decrease in absolute values.
Keywords: dispersion mapping of ECG, functional parameters of cardiac activity, Rufier test, athletes, students.

Введение. Показатели физического развития молодых спортсменов, как правило, превышают показатели их неспортивных сверстников по многим соматометрическим и физиометрическим параметрам. Однако, при анализе пропорциональности и гармоничности их физического развития выявляются большие отклонения от допустимых разбросов, что является фактором риска для растущего организма, в особенности для сердечно-сосудистой системы [1].

Достаточно часто у спортсменов обнаруживают увеличение объёма и массы сердечной мышцы, и чрезмерно высокое физическое развитие в сочетании с несбалансированными нагрузками может привести к дезадаптации организма. Могут возникнуть гипертония, тахикардия, другие нарушения ритма [2, 3, 7]. Могут выявляться признаки таких патологических показателей состояния миокарда, как выявленные в работе И. Ю. Култышкина и соавторов [6] признаки гипоксии и гипертрофии левого желудочка сердца у юных спортсменов. Стандартные методы оценки сердечной деятельности, в том числе электрокардиография, не всегда показывают признаки неблагополучия на ранней стадии. Метод дисперсионного картирования ЭКГ отличается тем, что с его помощью возможно получение ранних предикторов электрической нестабильности миокарда, связанной с гипоксией или гипертрофией сердечной мышцы [8]. Поскольку по данным литературы и нашим исследованиям отклонения о нормы в состоянии сердечной мышцы зависят от возраста, пола и типа нагрузок занимающихся спортом, необходимо оценить, как влияют физические нагрузки на разные категории занимающихся.

В данном исследовании мы провели оценку влияния дозированной физической нагрузки на функциональное состояние миокарда студентов-спортсменов в возрасте 18 – 20 лет различных спортивных специализаций с помощью метода дисперсионного картирования ЭКГ. Ранее нами была выявлена тенденция появления патологических отклонений в состоянии сердечной деятельности участников всех обследованных групп по показателям «Миокард» и индексам детализации по сравнению с нормой. Данные изменения соответствуют признакам гипоксии и гипертрофии левого желудочка обследованных спортсменов. Более значительные отклонения от нормальных показателей функционального состояния сердца по признаку гипоксии выявляются в группе юношей, испытывающих нагрузки аэробного и смешанного характера, а по признаку гипертрофии левого желудочка в группе, испытывающих анаэробные нагрузки [4, 5].

В данной работе мы оценили реакцию сердечно-сосудистой системы на дозированную нагрузку также с применением метода дисперсионного картирования ЭКГ для того, чтобы оценить риск возникновения гипоксии и нарушений ритма сердечной деятельности у юношей-спортсменов на фоне физических нагрузок.

Формулировка цели статьи и задач.

Цели исследования:

– изучение адаптационных возможностей сердечно-сосудистой системы юношей-спортсменов различных спортивных специализаций на основе оценки стабильности электрической активности сердца в покое и после дозированной физической нагрузки (проба Руфье).

Задачи исследования:

- оценить состояние сердечно-сосудистой системы у юношей-спортсменов различных спортивных специализаций с помощью метода дисперсионного картирования ЭКГ до и после дозированной физической нагрузки;
- выявить зависимость полученных показателей в зависимости от вида спорта.

Изложение основного материала статьи.

Методы и организация исследования. Были обследованы 63 юноши в возрасте 17–19 лет, разделенные, в зависимости от вида нагрузок (аэробные, анаэробные, смешанные) на три группы. Скрининг проводился в состоянии покоя и после дозированной физической нагрузки (проба Руфье) с помощью метода дисперсионного картирования ЭКГ на кардиовизоре. Были выбраны и оценены показатели – «Миокард», «Ритм», параметр вариации и индексы детализации G3, G4, G7, G9.

Количественные интегральные индексы «Миокард» и «Ритм» пересчитаны в относительную шкалу 0 – 100%. Чем больше значение индикатора – тем больше отклонение от нормы. Индикатор «Миокард» в норме составляет менее 15%, показатель «Ритм» более вариабелен, он достигает 100% при выраженных аритмиях или сильном стрессе. Индексы индикатора «Детализация» дают информацию о сходстве данного портрета с портретами некоторых типичных часто встречающихся патологий.

Важно соотнести повышение индексов детализации с показателем М («Миокард»). Если его значение находится в диапазоне 15% – 25% и имеются отклонения в группах детализации G3, G4, G7, это соответствует пограничному состоянию и говорит о надежном признаке гипоксии. Группа G9 является наиболее чувствительным индикатором компенсаторных и патологических реакций миокарда желудочков при гипертрофии миокарда левого желудочка. При необходимости уточнения результатов показано проведение нагрузочной пробы, при значительных отклонениях требуется направить спортсмена к кардиологу для полного обследования.

Результаты исследования и их обсуждение. Оценка сердечной деятельности юношей спортсменов различных спортивных специализаций была проведена дважды: в покое и сразу после выполнения пробы Руфье. Было выявлено отклонение как в интегральных показателях, так и в индексах детализации (таблица 1).

Таблица 1

Изменение индексов детализации у юношей различных спортивных специализаций, выявленных методом дисперсионного картирования ЭКГ на фоне дозированной нагрузки

Вид нагрузки	Индексы детализации - юноши							
	G3		G4		G7		G9	
	до	после	до	после	до	после	до	после
аэробные (n = 12)	1,17±2,86	2,0±1,2	0,17±0,4	0±0	0,17±0,4	0,5±0,8	4,67±6,68	3,70±4,7
анаэробные (n = 23)	0,74±2,4	0±0	0,09±0,29	0,14±0,1	0±0	0±0	6,1±6,8	5,4±3,2
смешанные (n = 28)	1,0±3,6	0±0	0,07±0,37	0,1±0,2	0,03±0,19	0±0	2,86±4,01	2,6±2,4

Как видно из данных, приведенных в таблице 1, индексы детализации G3 и G9 в покое, в среднем, были повышены у юношей со всеми типами нагрузок. Индекс G9 особенно повышен у юношей, испытывающих анаэробные нагрузки, а показатели G3, G7, коррелирующие с гипоксией миокарда, в большей степени у спортсменов с аэробными и смешанными нагрузками.

После дозированной нагрузки у юношей аэробной группы наблюдается увеличение индекса G3 на 71%, индекса G7 на 194%, а индексы G4 и G9 снижаются. В группе с анаэробными и смешанными нагрузками у юношей почти не отмечается увеличения индексов (небольшое увеличение индекса G4), наоборот, присутствует тенденция к их уменьшению. Полученные результаты в группах характеризуются большой изменчивостью, наблюдается большой разброс данных, однако, можно говорить о различиях в реакции на дозированную нагрузку в исследуемых группах.

Более правильно судить о воздействии нагрузок по сумме трех индексов детализации G3,G4,G7, которая у юношей аэробной группы увеличилась после нагрузки на 65,6 %, а у юношей с анаэробными и смешанными нагрузками уменьшилась на 83% и 91% соответственно (таблица 1).

Таким образом, можно говорить об увеличении показателей гипоксии миокарда на фоне дозированной нагрузки только у юношей-спортсменов с аэробными нагрузками. В других группах проявление признаков гипоксии по ДК ЭКГ на фоне дозированной нагрузки снижалось.

Индекс детализации G9, связанный с наличием гипертрофии миокарда левого желудочка, был изначально повышен во всех группах, но особенно у юношей-спортсменов, занимающихся спортом с анаэробными нагрузками. После проведения функциональной пробы Руфье данный индекс не только не увеличился, но показал небольшую тенденцию к уменьшению во всех группах (таблица 1).

После анализа данных, полученных на кардиовизоре до и после нагрузки, мы также оценили динамику интегральных показателей (таблица. 2).

Таблица 2

Динамика интегральных показателей сердечной деятельности юношей различных спортивных специализаций, выявленных методом дисперсионного картирования ЭКГ на фоне дозированной нагрузки

Вид нагрузки	Показатели сердечной деятельности							
	Миокард, M ±tm,%		Ритм ±tm,%		Параметр вариации		ЧСС	
	до	после	до	после	до	после	до	после
аэробные (n = 12)	15,0± 0,8	15,7±0,5	16,8±10	25,7±6	6,4±2,6	7,0±3,6	67,3±6,4	85,3±15
анаэробные (n = 23)	14,3±2	15,1±0,9	19,5±10	29,8±12	6,9±3,3	6,1±1,8	71,0±11	90,3±12
смешанные (n = 28)	15,6±2	15,2±0,8	19,2±13	30,15± 17,2	7,0±2,7	7,4±3,2	73,2±11	87,4±14

Из полученных данных видно, что самое значительное отклонение от нормы на фоне нагрузки наблюдается в интегральном показателе «Миокард» юношей аэробной группы (таблица. 2).

В анаэробной группе изначально этот показатель был ниже, а после нагрузки увеличился до величин, немного превышающих норму. В группе со смешанными нагрузками показатель "Миокард" был изначально выше, чем в других группах, но немного снизился после нагрузки.

При оценке показателя «Ритм» мы увидели, что в покое значения этого показателя в среднем у испытуемых не превышают 20 %, то есть характеризуются как нормальные (таблица. 2).

После функциональной пробы значения увеличились во всех группах в среднем более, чем на 50% (на

53% в аэробной и анаэробной группах, и на 57% в группе со смешанными нагрузками). Однако, абсолютные значения показателя после пробы не вышли за пределы незначительных отклонений от нормы, то есть к значительному повышению вариабельности ритма сердечных сокращений. Это объясняется тренированностью спортсменов. До этого в нашей предыдущей работе было показано чуть большее повышение вариабельности ритма на фоне нагрузок у девушек спортсменок [5].

Еще один изученный показатель – суммарный параметр вариации, в большей степени повысился в группе юношей, испытывающих аэробные нагрузки (таблица. 2).

Поскольку имеющиеся данные о наличии отклонений в состоянии здоровья спортсменов, способных проявить себя на фоне повышенных нагрузок, вызывают беспокойство специалистов, требуется детализированный контроль и анализ состояния их основных адаптационных систем, в особенности, сердечно-сосудистой системы. Изучив изменения ранних предикторов электрической нестабильности миокарда студентов-спортсменов на фоне дозированной нагрузки, мы пришли к следующим **выводам:**

1. Выявленные с помощью метода дисперсионного картирования ЭКГ отклонения в состоянии сердечной деятельности у юношей-спортсменов сохраняются и имеют тенденцию к увеличению после дозированной физической нагрузки, в особенности у юношей-спортсменов «аэробной» группы. Увеличение суммы индексов детализации G3, G4, G7 на 65,6% в «аэробной» группе говорит о нарастании признаков гипоксии на фоне нагрузки.

2. Индекс детализации G9 , являющийся маркером гипертрофии миокарда, наиболее выражен в «анаэробной» группе до и после нагрузки, однако, имеет тенденцию к уменьшению абсолютных показателей.

Литература:

1. Бобкова С.Н., Зверева М.В., Искакова Ж.Т. Мониторинг гармоничности физического развития студентов-спортсменов и его значение // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Биологические науки. 2017. Т. 12, №1, С. 148- 153.

2. Гаврилова Е.А. Спортивное сердце. Стрессорная кардиомиопатия. М.: Советский спорт. 2007. 22 с.

3. Дембо А.Г., Земцовский Э.В. Спортивная кардиология: Руководство для врачей. Л. 1989. 463 с.

4. Зверева М.В., Бобкова С.Н., Искакова Ж.Т. Скрининг сердечной деятельности студентов института физкультуры методом дисперсионного картирования ЭКГ // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 58. – Ч. 2. – С. 93-97.

5. Зверева М.В., Бобкова С.Н., Матвеев Ю.А. Оценка сердечной деятельности студенток-спортсменок с помощью метода дисперсионного картирования ЭКГ // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. - № 59-3. - С. 298-303.

6. Култышкин И.Ю. Применение метода дисперсионного картирования ЭКГ для выявления изменений функциональных показателей сердечной деятельности у юных спортсменов различных специализаций // Вестник МГПУ. Серия «Естественные науки». – 2015. – №3(19). – С. 36 – 43.

7. Павлов В.И., Орджоникидзе Е.Г., Дружинин А.Е., Иванова Ю.М. Особенности ЭКГ спортсмена // Функциональная диагностика. – 2005. № 4. – С. 65– 74.

8. Рябыкина Г.В., Сула А.С. Использование прибора КардиоВизор-06с для скрининговых обследований. Метод дисперсионного картирования. Пособие для врачей. М.: Российский кардиологический научно-производственный комплекс. 2004. 78 с.

Педагогика

УДК 372.879.6

кандидат педагогических наук Звягинцев Максим Валерьевич
Кузбасский институт Федеральной Службы Исполнения Наказаний России (г. Новокузнецк)

ПРЕДПОСЫЛКИ К ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Физическая культура призвана решать обширный спектр общих и специальных задач. Однако, на практике физическая культура решает вопросы укрепления здоровья, физической подготовки и обучению необходимым двигательным навыкам. Но на самом деле физическая культура может решать и более широкие задачи, например, задачу содействия гармоничному развитию личности. В данной статье, рассмотрены предпосылки к личностно-ориентированной физической культуре в современном образовании, что позволит раскрыть весь потенциал физической культуры в развитии личности.

Ключевые слова: развитие личности, личностно-ориентированная физическая культура, личностно-ориентированное образование, повышение качества образования, раскрытие потенциала физической культуры в развитии личности.

Annotation. Physical culture is called upon to solve a wide range of general and special problems. However, in practice, physical culture solves the issues of health promotion, physical training and learning the necessary motor skills. But in fact, physical culture can also solve broader tasks, for example, the task of promoting harmonious development of the individual. In this article, the prerequisites for an individual-oriented physical culture in modern education are considered, which will allow us to reveal the full potential of physical culture in the development of the personality.

Keywords: personality development, personal-oriented physical culture, personality-oriented education, improving the quality of education, revealing the potential of physical culture in the development of personality.

Введение. Современная система образования отличается от классической следующими параметрами. Современная система образования – многообразна. Это выражается в наличии различных типов образовательных учреждений, например, на этапе общего образования это: школы, гимназии, лицеи. На этапе высшего образования: институты, академии, университеты, которые могут различаться по специфике: технические, гуманитарные, социальные. По принадлежности они могут быть: государственные, ведомственные, частные. Форма получения образования может быть: очная, заочная, очно-заочная, дистанционная, в школах может быть обучение на дому. Соответственно средства, методы и формы обучения

могут сильно отличаться друг от друга.

В современном образовании выделяются направления. Это общее и дополнительное образование. К общему образованию относятся: школы, гимназии, лицеи, институты, университеты и т.д., т.е. там, где получают непосредственные знания, умения и навыки, где формируются необходимые компетенции для овладения различными программами образования, в том числе и профессионального. К дополнительному образованию относятся различные кружки, спортивные секции, музыкальные и художественные школы, различные творческие, танцевальные объединения, автошколы и т.д.

Современное образование предполагает непрерывность. Оно не заканчивается выдачей диплома об окончании ВУЗа или средне-специального учебного заведения. Современное образование предполагает периодическую курсовую подготовку, направленную на повышение квалификации, переподготовку, обучению новым способам производства, его организации и управлению.

Современное образование – интенсивно. С развитием компьютерной техники, доступа в интернет, интернет-пространство интенсивность учебного процесса увеличилась в разы. Сегодня для того чтобы получить необходимую информацию не обязательно ехать в библиотеку или рыться в книгах, справочниках, энциклопедиях. Сегодня достаточно посетить Википедию и можно получить более-менее достоверную информацию. Для образования сегодня мы посещаем учебные занятия, для повторения или изучения каких-либо вопросов мы можем посетить множество разных сайтов в сети интернет, на которых имеется текстовая, графическая, а иногда и видеоинформация. На телевидении имеются научные каналы, такие как наука 2.0, рамблер-тв, дискавери, хистори и др. Это всё позволяет значительно повысить уровень интенсивности образовательного процесса, что при правильном чередовании труда и отдыха будет способствовать повышению качества образования.

Современное образование демократично. Можно спокойно выбирать на кого учиться и где учиться. Выбор профилей и специальностей подготовки весьма широк. Приходится признавать, что выбор специальностей зачастую не соотноситься с рынком труда, и наблюдается «перекос» в сторону тех или иных специальностей. В последнее время государство пытается с этим бороться с различной степенью успешности и различными методами. Выбор учебных заведений и форм обучения в них, на современном этапе так же весьма широк. Это и средне-специальные учебные заведения, и высшие учебные заведения, и различные центры переподготовки. Важным представляется возможность обучаться за счёт федерального бюджета, либо за счёт целевого направления или обучения с возмещением затрат. В последнем случае предоставляются различные рассрочки, скидки, бонусы либо специальные кредитные предложения.

Все эти изменения в системе образования были вызваны сменой образовательной парадигмы. Нынешняя образовательная парадигма, это компетентностная парадигма, направленная на формирование компетенций, а не только классических знаний, умений и навыков (З.У.Ны). Для того чтобы успешно формировать общекультурные и профессиональные компетенции необходима личностная заинтересованность обучающегося. Для этого необходимо сделать процесс обучения личностно-ориентированным. Для этого необходимо убедить человека в значимости его деятельности, а также в значимости получаемых результатов. Именно результаты обучения должны быть важны, и система образования должна быть направлена на обеспечение высоких результатов обучения.

Физическая культура, как составная часть общечеловеческой культуры представляет собой обширный пласт ценностей, который выражается в духовных и материальных проявлениях. Приобщение человека к физической культуре, принятию её опыта, происходит практически с рождения. На всех этапах обучения, физическому воспитанию уделяется значительное внимание. Физическое воспитание — это составная часть физической культуры, направленная на воспитание жизненно важных умений и навыков, связанных с различными локомоциями, а также развитию физических качеств присущих человеку. Хотя физическое воспитание и играет большую роль, однако оно все же является составной частью физической культуры, и решает меньший объём задач, чем физическая культура. В учебных заведениях не зависимо от названия преподаваемой дисциплины физическое воспитание, физическая культура, физическая подготовка, элективные дисциплины по физической культуре и спорту по сути осуществляется физическое воспитание. Практически везде обучающийся занимается по программе, в которую входят от 1 до 4 – 5 видов спорта или физической активности, которые в зависимости от плана сменяют друг друга. Такой подход позволяет сохранить мотивацию к занятиям за счёт сменяемости видов деятельности, позволяет добиться необходимых результатов за счёт разной интенсивности занятий, разной направленности за счёт различных видов деятельности. Однако, потенциал физической культуры гораздо выше, чем просто развитие физических качеств и воспитанию рациональной техники выполнения физических упражнений.

В современном образовании превалирует подход обучения чему-либо, в том числе и обучение физической культуре. Предполагается обучение физической культуре, как обучению технике различных видов спорта и параллельно этому воспитание физических качеств. В качестве оценки прогресса предлагается выполнение различных упражнений и сдача контрольных нормативов. Как правило, для сдачи нормативов используются хорошо знакомые, технически не сложные физические упражнения, которые имеют достаточную валидность для оценки тех или иных физических качеств. При работе с лицами, имеющими ограничения по здоровью используются другие методы. Широко применяются упражнения ЛФК, а если имеется полный запрет на занятия любым видом физической активности, то используются методы изучения физической культуры через работу с различными источниками с написанием и защитой письменной работы. Однако, и в данном случае потенциал физической культуры задействован в неполной мере.

Физическая культура уникальнейший предмет в образовательной практике, который способен раскрыть потенциал личности любого человека. Имеется ввиду не только потенциал физического развития, но и интеллектуального развития, успешной социализации, развития творческого потенциала и приобретения необходимых общекультурных и профессиональных компетенций. Причём приобретение компетенций относится не только к сфере физкультурно-спортивной деятельности. Это относится в принципе к педагогической, юридической, экономической и любой другой профессиональной деятельности. Это возможно если изменить подход к физической культуре. Современный подход, это личностно-ориентированное обучение физической культуре. При этом подходе предполагается ориентация в обучении физической культуре на потребности личности. Причём потребности могут быть абсолютно разными, предполагается, что это могут быть желание быть здоровым, сильным, красивым, иметь достижения в

физкультурно-спортивной деятельности, уметь выполнять определённый спектр движений, уметь «постоять за себя» и т.д. Эти потребности могут быть абсолютно разными даже у членов одного коллектива. В некоторых работах, указывается на то, что личностно-ориентированное обучение должно строиться ан возможностях занимающихся, его личных предрасположенностей и склонностей. Это приводит к размытости определения личностно-ориентированное обучение.

Формулировка цели статьи. Таким, образом назрела необходимость в пересмотре подходов к обучению физической культуре.

Изложение основного материала статьи. Представляется интересным предложить новую концепцию физической культуры. Это будет личностно-ориентированная физическая культура. Сознательно опуская слово обучение, акцентируем внимание на том, что данный процесс не является именно обучением в общепринятом смысле этого слова. Личностно-ориентированная физическая культура — это такое явление, в котором личность участвует постоянно. Это такое построение процесса физической культуры в который личность была бы включена постоянно, но человек сам бы решал насколько глубоко он был бы погружён в физическую культуру.

Предпосылками этого являются:

1. Необходимость укрепления здоровья;
2. Бурный рост фитнесс и велнесс индустрии;
3. Необходимость целостного формирования личности человека;
4. Мотивация на ведение Здорового Образа Жизни (ЗОЖ);
5. Формирование высококлассного выпускника;
6. Поиск нового в сфере физической культуры;
7. Раскрытие потенциала физической культуры в развитии личности.

Необходимость укрепления здоровья. Данная предпосылка является практической задачей. Дело в том, что несмотря на изменения произошедшие в следствии реформы здравоохранения, уровень здоровья жителей Российской Федерации снижается. Это происходит в следствии снижения уровня доступности медицинских услуг. Поэтому, забота о здоровье является актуальнейшей проблемой, задачей стоящей перед системой образования. Ведь многие диагнозы, которые ставятся молодым людям возникают из-за отсутствия элементарной профилактики, неумения рационально строить режим труда и отдыха, отсутствия культуры занятий физической культурой для укрепления здоровья, обыкновенная лень. Молодой человек, школьник или студент много времени проводит в учебном заведении, как правило в одной позе, что приводит к заболеваниям опорно-двигательного аппарата (ОДА), и вообще гиподинамия является широко распространённой среди молодёжи. Физическая культура в деле укрепления здоровья может играть важную роль. Занятия физической культурой влияют непосредственно на кардио-респираторную систему, мышечную систему, ОДА. Опосредованно занятия физической культурой влияют на неспецифическую резистентность организма.

Бурный рост фитнесс и велнесс индустрии. Развитие фитнесс и велнесс индустрии получило широкое развитие в последние годы. Рост числа сетевых сообществ, увеличение количества видеороликов, которые демонстрируют достижения занимающихся, их тренировки, увеличение количества фитнесс-центров, фитнесс-тренеров. Широко доступны различные программы тренировок и питания. Постоянно рекламируется спортивная одежда, различные тренажёры, различные «умные» приспособления и др. Сейчас становится модным заниматься в залах, в домашних условиях, под открытым небом (street workout) на нехитром гимнастическом оборудовании (турники, брусья, канаты, гимнастические стенки и др.). Соответственно это оказывает влияние на интерес к занятиям у молодёжи. Молодёжь хочет заниматься чем-то модным, интересным, ярким. Это и будет являться одной из предпосылок к личностно-ориентированной физической культуре.

Необходимость целостного формирования личности человека, является главнейшей задачей педагогики. Если раньше предполагалось, что личность нужно формировать, сходя из преподаваемого предмета: физическое воспитание, нравственное воспитание, интеллектуальное воспитание и т.д. И формируя эти составляющие мы в конечном итоге получали бы гармонично развитую личность. То сейчас в период роста технологичности образования следует реализовывать обратный подход, через обучение какому-либо предмету выходить на развитие всей личности целиком, а не только какой-либо её составной части. Только целостное формирование личности будет способствовать повышению качества педагогического процесса.

Мотивация к ведению ЗОЖ. В современной социально-экономической ситуации значение хорошего здоровья, возрастает многократно. Это связано с рядом факторов: 1. Фактор воздействия средств массовой информации. С экрана телевизора, компьютера, ноутбука, планшета, смартфона мы получаем информацию, что и как есть, какие лекарства применять, какие упражнения лучше всего выполнять в тех или иных условиях и в каком объёме, как проводить профилактику, что не нужно делать при различных заболеваниях и т.д. Так же мы видим стройных, подтянутых людей, людей с красивыми, развитыми телами, которые всем своим видом демонстрируют, как хорошо быть здоровым. В интернете существует огромное количество сообществ, призванных помочь желающим развить своё тело, физические качества или какие-либо навыки. 2. Фактор политики государства, реформа здравоохранения которая снизила доступность медицинского обслуживания, с другой стороны проведение Олимпийских игр, Чемпионата Мира по футболу, возрождение комплекса ГТО с выдачей значков и различных бонусов за отличную сдачу (дополнительные баллы при поступлении в ВУЗ, дополнительные дни отдыха к отпуску и др.). Всё это мотивирует на ведение здорового образа жизни, для достижения определённых личностных целей. 3. Фактор моды. Сейчас модно выставлять свою жизнь на показ особенно связанную с какими-либо достижениями, особенно связанными с тренировочным процессом или выступлению на соревнованиях. Тысячи роликов в социальных сетях, на YouTube где демонстрируются какие-либо упражнения, отрывки тренировок, мотивационное видео, видеодоказательство выполнения силовых упражнений. Таким образом ведение ЗОЖ, это модно, актуально, может приносить доход и востребовано обществом.

Формирование высококлассного выпускника. Не важно выпускник — это школы, средне-специального учебного заведения или высшего учебного заведения. Он должен обладать рядом необходимых качеств: высокий уровень здоровья, сформированные на высоком уровне знания, умения и навыки, компетенции, высоким уровнем развития личности, коммуникативными навыками и т.д. Все эти перечисленные качества с успехом могут быть развиты с применением средств физической культуры. Ни у кого не возникает вопросов

о влиянии физической культуры на здоровье человека, определённые знания, умения и навыки можно так же развивать через систематические занятия физической культурой и спортом. Даже некоторые профессиональные компетенции можно успешно формировать через занятия физической культурой. Коммуникативные навыки развиваются в процессе общения и осуществляются в совместной деятельности, это с успехом можно реализовывать, например, через совместную физкультурно-спортивную деятельность, а именно через совместное участие в спортивных играх. Таким образом формировать высококлассного выпускника возможно и через регулярные занятия физическим воспитанием.

Поиск нового в сфере физической культуры. Для повышения интереса к занятиям физической культурой, для повышения качества процесса физического воспитания предлагается использовать широкий спектр физической активности. Это могут быть классические средства: спортивные игры (баскетбол, волейбол, футбол и др.), лёгкая атлетика, лыжная подготовка, гимнастика, плавание. Могут быть и нетрадиционные для нашего образования средства: йога, пилатес, фитнесс, занятия в тренажёрном зале, софтбол, теннис, спортивная стрельба, различные виды единоборств и др. Так же наблюдается расширение доступности занятий физической культурой для учащихся и студентов с ограничениями по состоянию здоровья. Развивается ЛФК, создаются специальные медицинские группы (СМГ), бурно развивается адаптивный спорт. Широко используются средства спортивной тренировки: используются учебно-тренировочная форма организации занятий, которая включат в себя большой спектр средств и методов физической культуры. В процессе занятий со специальными медицинскими группами и группами ЛФК используются методы оздоровительной тренировки, что способствует развитию компенсаторных механизмов в зависимости от заболеваний, а также общему укреплению здоровья через тренировки кардио-респираторной системы, укреплению мышечного «корсета» тела, повышению уровня неспецифической адаптации. Это позволяет выйти на потребности конкретной личности в сфере физической культуры и спорта и успешно их решать.

Раскрытие потенциала физической культуры в развитии личности. Развитие личности процесс многофакторный и многоплановый, и включает в себя огромное множество сопутствующих элементов. Личность развивается с помощью различных педагогических средств и методов. Однако, потенциал физической культуры не раскрыт должным образом. Это связано прежде всего с устаревшими представлениями о физической культуре. Для многих физическая культура унитарное средство способное влиять на развитие физических качеств и физического развития и большего от данного предмета получить невозможно. Однако, как показывают исследования при выполнении двигательного акта, в головном мозге очаги возбуждения возникают не только в двигательной зоне, но и в ассоциативной. Таким образом двигательный акт воздействует на восприятие, мышление, воображение, память, внимание и т.д. Через это влияние можно воздействовать на личность человека, участвуя в его психическом и как следствие в социальном развитии. Так же занятия физической культурой могут влиять на интеллектуальной развитие человека, через использование образовательного потенциала физической культуры. Это требует конечно же изменений в методике преподавания данной дисциплины, а также в пересмотре результатов обучения по данной дисциплине.

Выводы. Определения понятия личностно-ориентированное обучение весьма различны, это и ориентация на потребности личности, и её возможности, и её желания, и на необходимость. Все эти определения правильны, они дополняют друг друга и могут учитываться при организации учебного процесса.

Физическая культура, составная часть общечеловеческой культуры, позволяющей обществу эволюционировать.

Физическое воспитание, как часть физической культуры призвано решать широкий спектр задач, однако потенциал физической культуры гораздо шире чем просто обучение двигательным умениям и навыкам, и развитию двигательных качеств. Для раскрытия потенциала физической культуры необходимо в процессе физического воспитания внести личностно значимый смысл, т.е. сделать процесс занятий физической культурой личностно-ориентированным. Предпосылки этого существуют и в скором будущем возможно в обществе сформируется социальный заказ на личностно-ориентированную физическую культуру.

Педагогика

УДК -37: 159.923

доктор педагогических наук, профессор Зеленко Наталия Васильевна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический» (г. Армавир);
кандидат педагогических наук, доцент Зеленко Григорий Николаевич
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический» (г. Армавир)

КОУЧИНГ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ

Аннотация. В статье рассмотрена сущность понятия «коучинг»; раскрыт алгоритм деятельности коучинговых моделей «Grow» и «Valor; выявлены предпосылки и основные направления использования коучинг-технологий в образовании; определена значимость идей коучинга для реализации проблем самообразования и саморазвития в общем и профессиональном образовании; выявлены методические основы использования коучинг-технологий в подготовке будущих педагогов; обобщен опыт реализации коучинг-технологий в подготовке будущих педагогов.

Ключевые слова: коучинг, коучинговые модели, инновационная технология, подготовка педагога.

Annotation. In the article there were examined the essence of the concept “coaching”; opened up the algorithm of the activity of coaching models "Grow" and "Valor; revealed the prerequisites and main directions of the use of coaching technologies in education; determined the importance of ideas of coaching for realization of problems of self-education and self-development in general and professional education; revealed the methodical bases of using coaching technologies in the preparation of future teachers; generalized the experience of implementation of coaching technologies in the preparation of future teachers.

Keywords: coaching, coaching models, innovative technology, preparation of a teacher.

Введение. На современном этапе реформирования системы высшего образования есть потребность поиска новых современных технологий управления обучением и воспитанием будущих педагогов. Высшая школа предъявляет высокие требования не только к специальной подготовке выпускника педагогического вуза (знанию предмета и методики преподавания), но и оценке его личностных качеств и достижений. На первое место выходят готовность к саморазвитию, освоению нового оборудования, технологий, методов работы. В этом плане одним из перспективных направлений индивидуализации высшего педагогического образования, в основе которого лежит раскрытие личностного потенциала и способностей студента, является коучинг.

Изложение основного материала статьи. Существует несколько определений коучинга и каждое из них отражает одну из его граней. Выделим основные из них:

Коучинг – это метод раскрытия потенциала человека, с целью максимизировать свою работу (Джон Уитмор) [5].

Коучинг – это системный процесс, направленный на ориентированный результат, при котором человек способствует изменениям средствами самообучения (Энтони Грант) [1].

Коучинг – это искусство, которое оказывает содействие в повышении эффективности обучения и развития другого человека (Майлз Дауни) [3].

В последние годы коучингом принято называть технологию раскрытия внутренних ресурсов человека [1, 5, 10]. Главной целью коучинга отмечают повышение результативности в личностной и профессиональной сферах деятельности. Для более полного раскрытия понятия коучинг, рассмотрим основные коучинговые модели: «Grow» и «Valor».

Модель «Grow» – это метод постановки и достижения целей, а так же решения проблем. Разработкой модели занимались многие специалисты, но наибольший вклад внесли: А. Грэм, А. Файн и Д. Уитмор [3, 7, 8].

В переводе с английского « Grow» обозначает «Рост», осмысляя при этом рост себя как личности. Аббревиатура коучинг модели условно состоит из стимулирующих слов: goals, reality, options, will (цель, реальность, возможность, намерения).

Коучинг модель «Grow» состоит из четырех этапов раскрытия внутренних резервов человека:

Этап 1 – «Goals» (цель)

На этом этапе предлагается модель прогнозируемого результата деятельности и способов его достижения. При постановке цели рекомендуется использовать базовые инструменты коучинга, а именно три вопроса планирования, которые помогают раскрыть внутреннюю мотивацию.

1. Что Вы ожидаете?
2. Что для Вас важно в данный момент?
3. Как Вы планируете обеспечить достижение результата?

Этап 2 – «Reality» (реальность)

На этом этапе идет осознание того, как достичь желаемого результата, и выстраивается путь, по которому необходимо двигаться к намеченной цели. Для более глубокого осмысления рекомендуется исследовать текущую ситуацию с помощью следующих вопросов:

1. Какова моя нынешняя ситуация?
2. Какие препятствия мне мешают начать действовать?
3. Какие ресурсы я могу использовать для решения задачи?

Этап 3 – «Options» (возможность)

Этот этап характеризуется определением стратегии дальнейших действий в устранении препятствия. Для ее разработки коуч (тренер, преподаватель) рекомендует использовать следующие вопросы:

- Что я могу сделать для решения поставленной задачи?
- Какие варианты я могу рассматривать?
- Кто поможет мне в решении данной задачи?
- Какой у меня жизненный опыт успешного решения подобных ситуаций? Какой план тогда был разработан?
- Возможно мой товарищ уже решил подобную ситуацию?
- На каком из вариантов решений стоит остановиться?

Этап 4 – «Will» (намерения)

На заключительном этапе отрабатываем варианты решений, создавая план действий по достижению цели, отвечая на следующие вопросы:

4. Какой шаг мне сделать самым первым?
5. За какой временной отрезок я его пройду?
6. Какие препятствия меня ожидают, и смогу ли я предусмотреть их и устранить?
7. Кто из окружающих людей может оказать мне помощь и поддержку?

Последовательность действий в модели «Grow» циклична и развивается по спирали, это связанно с проблемой конкретизации цели. Доработка цели допускается до тех пор, пока подробно не будет обследована текущая ситуация (этап реальность). Завершив это действие, необходимо вернуться к первому этапу и более точно поставить цель. Иногда бывают такие ситуации, когда на первый взгляд, правильно поставленная начальная цель, может оказаться невыполнимой и неподходящей после анализа ситуации (этап реальность). При рассмотрении списка возможностей и намерения важно еще раз проверить, насколько они соответствуют поставленной цели [5, С. 56].

Рик Пэддок в книге «Твой навигатор по жизни» представил свое видение коучинговой модели и назвал ее – «Valor». Слово «Valor» в переводе означает – «отвага» или «мужество», а расшифровка аббревиатуры выглядит следующим образом:

V – vision (видение);
A – awareness (осознание);
L – love (любовь);
O – obstacle (препятствие);
R – result (результат).

Подробно разберем каждый из шагов:

«Видение»

В основе видения лежат два компонента. Первый образует концептуальную основу действий и выступает путеводителем. Второй компонент - это эмоциональная составляющая, в которой заложен мотивационный стимул. Таким образом, видение заключается в том, что бы основываясь на осмыслении ключевой идеи, представлять перспективы и своевременно устранять возникающие сложности (проблемы).

«Осознание»

Данный шаг направлен на готовность подбирать, анализировать и усваивать информацию, определяя ее ценность и значимость в соответствии с видением проблемы. Осознание является главным компонентом в коучинге, оно обеспечивает концентрацию внимания и чёткость результатов.

«Любовь»

Автор методики системных расстановок Берт Хеллингер считает, что в мире все делается из любви. На этом этапе идет разъяснение вопросов связанных с отношением к себе и окружающим [9].

«Препятствия»

Данный шаг призван помочь оценить происходящее и правильно выбрать путь достижения цели. Нередко люди «носят в себе» внутренние психологические проблемы, которые мешают им сделать правильный выбор. Автор выделяет два ведущих фактора, которые влияют на принятие решения: «рамки нашего окружения» и «ложные авторитеты». В решении проблемы устранения препятствий, автор рекомендует основываться на своих личных предпочтениях и использовать подход: реализуюсь в том, что мне ближе.

«Результат»

Основа этого шага заключается в готовности оценить ситуацию сделать правильный выбор [10].

Таким образом, коучинг - это специальная технология индивидуальной работы, которая основывается на предпочтениях личности, её приоритетах и возможностях.

При использовании коучинг-технологии в образовании, меняется роль педагога, его функции теперь заключаются не в передаче знаний, умений и навыков, а стимулировании интереса к обучению. Раскрытие потенциала обучающегося позволяет сделать образовательный процесс более интересным и эффективным.

Коучинговая модель работы может быть использована не только как стиль преподавания, но и как способ взаимодействия с коллегами, учениками, студентами. Технологии коучинга позволяют по-новому взглянуть на суть самого процесса обучения и открывают новые возможности для развития педагогического мастерства преподавателей. Коучинг-технология, используемая в учебном процессе, стимулирует поиск ответов и решений, выстраивает логические и причинно-следственные связи, способствует глубокому анализу.

При использовании коучинговых технологий в образовании, главная задача коуча – сформировать у обучающихся адекватную самооценку и уверенность в своих силах. Вера обучающихся в свои возможности, степень их осознания способствуют высокой учебно-познавательной мотивации и формированию ответственности за свою учебу.

Коучинг-технология может считаться осуществленной только в том случае, если обучаемый приходит к искреннему осознанию необходимости учебной деятельности для достижения своих личных целей. Как пишут Э. Парслоу и М. Рэй, «…вы не можете никого ничему научить, прежде чем человек сам этого не захочет; вы можете привести лошадь на водопой, но не в ваших силах заставить ее пить!» [6].

Осознанность предполагает ответственность за свои решения и действия. Чувство ответственности - это одна из идей коучинга, которая обеспечивает высокоэффективное исполнение. Каждый, кто берет на себя ответственность за все, что он делает, не будет жертвой обстоятельств [7].

Анализ теории и практики показывает, что идеи коучинга могут быть успешно задействованы в подготовке будущих учителей. Они позволяют создать новый подход к процессу обучения, внести интерактивные элементы, новый смысл, как для педагогов, так и для студентов, создать вовлеченность в процесс, повысить мотивацию и ответственность за результат.

Будущий учитель еще на студенческой скамье должен научиться ценить в школьнике не столько умение читать, считать и решать задачи, сколько положительное отношение к самому себе, уверенность в своих силах, открытость внешнему миру, самостоятельность, инициативность, любознательность. На всё это в полной мере ориентирована методика коучинга.

Другой, не менее важной проблемой, стоящей перед профессионально-педагогическим образованием, является формирование у будущих учителей готовности к саморазвитию. Определение целей саморазвития, к которым студент должен стремиться – очень серьезная задача. Очень важно, чтобы студент в совместной работе с коуч-преподавателем смог определить свои личные цели, прийти к пониманию того, для чего ему необходима учебная деятельность, задуматься о себе в профессии и о том, каких вершин он желает достичь в своей жизни. Разработать план личностного и профессионального становления.

В процессе использования и обучения приемам коучинга, необходима специальная работа со студентами, обеспечивающая формирование у них умений целеполагания, планирования и навыков достижения поставленных целей, т.е. именно того, что умеет профессионально делать современный педагог.

Основные принципы коучинга:

- ориентир на будущее (коучинг основывается на развитие в будущем, выбирая правильное направление в постановке цели).
- самостоятельность (главной задачей коучинга является помощь в саморазвитии и повышения результативности).
- индивидуальность (каждый человек должен самостоятельно формировать цели, опираясь на свой природный потенциал).
- четкое определение конкретных целей (этот принцип основывается на том, что необходимо формулировать материалистическую цель, имеющую определенные временные рамки).
- индивидуальная мотивация (этот принцип помогает найти действенных мотиваторов, которые определяют путь по достижению намеченных целей) [6].

Особое внимание при использовании коучинг-технологии следует уделять постановке частных целей (промежуточных результатов) и составлению плана их достижения (дорожной карты). Коуч вместе с учеником должен осуществлять постоянный мониторинг процесса достижения промежуточных целей и

оценку достигнутого, которая проводится после каждого этапа.

На этой стадии студент должен найти для себя ответы на следующие ключевые вопросы: «Достигнуты ли поставленные цели?», «Какие изменения были внесены в планы и почему?», «Чему научил данный опыт?», «Что я сделаю теперь по-другому?» и т.д.

В процессе рефлексии будущий педагог должен проанализировать свои ошибки и неудачи не как проигрыш или провал, а как ценный опыт, который позволит более эффективно продвигаться вперед. Обязательным условием эффективности коучинг-технологий является наличие диагностического инструментария. В нашей практике работы хорошо себя зарекомендовали «Колесо развития» и «Линия времени» (Дорожная карта).

Колесо развития - цикловая диаграмма, которая составляется на себя каждым студентом по результатам освоения определенного этапа обучения. Она включает не только освоение учебных предметов, но и сформированность профессионально значимых умений и качеств личности. Десятибалльная шкала достаточно подробно характеризует этапы формирования компетенций, а «Линия времени» (дорожная карта) позволяет разработать траекторию саморазвития будущего педагога. Эта линия времени будет своей, в зависимости от желаемого. Её следует составлять исходя и способностей и возможностей обучающегося самостоятельно или совместно с коучем.

Для будущего педагога важно не только оценить для себя эффективность применения коучинга, но и открыть свои собственные коучинговые способности, и обрести навыки коучинга в процессе педагогической практики. В дальнейшем, перед ним будет стоять задача научить своих учеников ставить цели, оценить их значимость для себя и своей дальнейшей жизни, проектировать индивидуальную образовательную траекторию.

Коучинг - технология соответствует требованиям ФГОС, вполне подходит в применении на современных уроках т.к. помогает обучающимся стать активными участниками образовательного процесса и моделировать его самостоятельно. К сожалению, практика показывает, что далеко не все преподаватели должное внимание уделяют развитию у обучающихся потребности в саморазвитии, постановке целей и овладению эффективными инструментами для их достижения.

Выводы. Подводя итоги, можно сделать выводы: коучинг - технология, объединяет в себе различные современные методики и техники. Она помогает педагогу мотивировать обучающегося к правильному планированию своего обучения и направляет его на самореализацию и развитие своей личности.

Преимущество коучинг – технологии состоит в том, что она не только способствует обучению, но активизирует и заинтересовывает обучающегося в самообучение и в саморазвитии. С помощью коучинг-технологии у обучающихся формируется нестандартное мышление, которое ведет к индивидуально-личностному развитию и формированию ответственности за свой выбор.

Литература:

1. Баранова О. И. Коучинг-технология как способ формирования умений соуправления учением у студентов – будущих учителей начальных классов и младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 9. – С. 6–10. – URL: http://e-koncept.ru/2015/95018.htm
2. Грант Э., Грин Дж. «Коучинг принятия решений» / изд. Питер – 2005 г.
3. Грэм У. Групповой психоаналитический коучинг. [Электронный ресурс]. URL: https://www.hse.ru/ma/psyan/reportage/graham
4. Дауни М. Эффективный коучинг. Технологии развития организации через обучение и развитие сотрудников в процессе работы / Пер. с англ. - Гладкова издв. Добрая книга – 2014 г.
5. Коуч-технология в сфере среднего профессионального образования [Электронный ресурс] - https://cyberleninka.ru/.../kouch-tehnologiya-v-sfere-srednego-professionalnogo-obra...
6. Парслоу Э., Рэй М. Коучинг в обучении: практические методы и техники. – СПб.: Питер, 2003. – 204 с.
7. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности. / Пер. с англ. – М.: Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005.
8. Файн А. Модель Grow. [Электронный ресурс] URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D0_GROW
9. Хеллингер Б.И. В середине тебе станет легко: Книга для тех, кто хочет найти гармонию в отношениях, любви и стать счастливым. Перев. с нем. И. Д. Беляковой. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. - 204 с.
10. Эмирали Г. Коучинг модель Valor. [Электронный ресурс]. URL: https://proselfcoaching.com/blog/coaching-model-valor.html

УДК 378.016:74/76

доктор педагогических наук, профессор Зинченко Василий Павлович
Ростовская государственная академия архитектуры и искусства
«Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры рисунка
и графики института культуры и искусств Зинченко Наталья Васильевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры рисунка
и графики института культуры и искусств Филиппова Людмила Сергеевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В УЧЕБНОМ РИСУНКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития творческих способностей у студентов. Творческие способности, как закономерность в комплексе человеческих способностей получают свое развитие во время специальной деятельности, а именно - творческой. Развитие творческих способностей будущего учителя изобразительного искусства является важной и актуальной задачей, которая определяет содержание вузовской педагогики на современном этапе ее развития.

Ключевые слова: творчество, изобразительное искусство, студент, образ, педагогика, методика, творческий опыт, рисунок, живопись.

Annotation. The article deals with the questions of development of students creative abilities. Creative abilities as a vital component in the combination of the humans abilities develop themselves during a special vocation, which means- creative vocation. The development of creative abilities of the intending teacher of visual Art can be determined as a vital and modern objective, which denotes the components of the university pedagogics at the modern stage of its development.

Keywords: visual art, art, a student, image, pedagogy, methodology, creative experience, a drawing, a painting.

Введение.

Учебный процесс и творчество.

1.1 Теоретическая сторона вопроса.

Творчество, как «деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее» [4, с. 330], в популярном представлении обычно связывается с понятием «искусство». Будем все же иметь в виду, что творчество в равной степени может быть присуще любому виду человеческой деятельности, а художники (живописцы, писатели, музыканты и т. д.), хотя и создают многое «никогда ранее не бывшее», но далеко не всегда (и даже очень редко) — «нечто качественно новое» с точки зрения исторического опыта искусств. Поэтому за основу понимания творчества возьмем из того же определения мысль, что творчество — «это проявление продуктивной активности человеческого сознания», которое связано с необходимостью познания и преобразования окружающего мира или его отдельных явлений.

Если учебный процесс понимать как вид или род познания (что вряд ли подлежит сомнению), то нераздельность учебы и творчества представляется не только очевидной, но, более того, неизбежной. «Развитие культуры и искусств обязательно влияет на образование в том смысле, что образование является не только средством достижения материальных благ, но прежде духовных». [10] То, что в ходе учебного процесса студенты должны усвоить излагаемые преподавателем (учителем), как правило, давно установленные и даже и в известной степени тривиальные, истины или аксиомы, дела не меняет. Что учебный процесс — это обоюдная работа сознания учителя и ученика — известное положение педагогики. То, что для учителя не представляет откровения, не вызывает «возникновения противоречий» и не требует «разрешения их», ученик не может осознать без некоторых интеллектуальных усилий, без соотношения аксиомы с собственным практическим опытом, без создания собственной теоретической, пусть элементарной, но все же модели поставленной задачи. Модели, которая не обязательно совпадает с таковой в сознании педагога (т. к. сознание индивидуально), но в той или иной степени соответствует объективному состоянию вещей. Весь вопрос в уровне реального опыта и, следовательно, уровне творчества. В процессе познания ширится интеллектуальный опыт, то, что вначале было творчеством, перестает им быть по мере усвоения правил деятельности мышления до автоматических или моторных навыков. Таким образом, «поле творчества» (как это ни парадоксально) с накоплением опыта и профессионализма сужается, но зато усиливается его качественная сторона. Это в равной степени свойственно и для развития общества, и для развития личности.

У психологов есть основания считать, что «ближе всего к акту творчества стоит понимание...» [7, с. 177]. Ибо на пути к пониманию в полную силу работает фантазия, в данном случае — мысленное создание предметной ситуации), этот непременный спутник творчества. Критерии творческого мышления ученика и зрелого (самостоятельного) художника различны. Только в искусстве процесс и восторг открытия находят образное воплощение, вызывая ответные эмоции восприятия. «Таблица умножения» от искусства в интерпретации профессионала восторга не вызывает, потому что его нет и в самой работе. В работе же любителя или детском рисунке она подчас решается с такой серьезностью или неожиданной находкой «своего» решения, что вызывает соответствующее отношение.

«Творчество начинается в тот момент, когда соответствующие логические методы решения задач оказываются недостаточными: либо решение натолкнулось на препятствие, либо результат не удовлетворил поставленным изначально требованиям, либо возникла новая задача, для которой недостаточно существующих средств, либо просто появляется перспектива нового решения, которое лучше прежнего» [7, с. 177]. Это утверждение особенно наглядно наблюдается в учебном акте изобразительного искусства. Если, скажем, в музыке постижение начальных навыков (гаммы, арпеджио и прочие моторные упражнения) не исключает механического усвоения (как и таблица умножения), то в изобразительном деле ученик сразу становится перед необходимостью преодолеть (разрешить) противоречие. Противоречие живого или

перцептивного пространственного восприятия и необходимости передать это восприятие на совершенно условном языке в принципе плоского изображения — задача в большой степени теоретическая, требующая перехода в совершенно иную систему мышления, где буквальное повторение невозможно, а неизбежна та или иная мера условности. Искусство, при изображении живой действительности совершенно меняет нашу точку зрения на нее, обрывая все те практические переплетения, которые обычно связывают нас с предметом, и противопоставляя его нам в безусловно теоретическом аспекте. Как бы ни были универсальны и логичны предлагаемые педагогом методы решения конкретной изобразительной задачи, они всегда оказываются недостаточными: результат обычно только относительно отвечает «поставленным изначально требованиям». Притом ученик, как бы старателен и талантлив ни педагог, в принципе решает задачу методом проб и ошибок (в работе самостоятельного художника это называется поисками), опираясь на свое и способность к восприятию установок педагога. В известной степени он создаст нечто ранее не существовавшее и качественно новое, как частное явление, конечно, а не как явление истории и культуры. Гегель, говоря об искусстве, надо полагать, имел в виду, не ученический опус, высокое искусство в полном его значении. Но речь идет не о вульгарном отождествлении художественных ценностей, а о том, что в заурядной учебной работе есть элемент «безусловно теоретического аспекта», т. е. искусства. В то же время, если верить Канту, «нет такого изящного искусства, в котором бы не было чего-то механического, что можно постигнуть по правилам и чему можно следовать по правилам: таким образом, нечто согласное со школьными правилами составляет существенное условие искусства... И при этом надо мыслить нечто как цель ,иначе произведение нельзя будет считать принадлежащим к искусству, оно было бы лишь продуктом случая» [3, с. 326]. Таким образом, Кант снимает традиционно-красивое покрывало с таинственной сферы так называемого «творческого труда». «Процесс обучения изобразительному искусству во многом схож с процессами обучения другим наукам и предметам и имеет в своей основе систему методов обучения. Как и в изучении любого языка, математики, истории, обучении тому или иному виду работы – в основе всего обучения лежит грамотный подход к предмету». Грамота может проявляться как в написании слова, формулы, так и в выполнении зарисовки, этюда. [12] Труд как труд: в руках профессионала может быть творческим, а может и не быть. Все дело в том, насколько в его практике «существенное условие искусства» (школьные правила) становится условием не единственным. Во многом это зависит от школы и воспитания.

Изложение основного материала статьи.

1.2 Возможности ученика и позиция учителя.

«В настоящее время еще не сложилось единого понимания творческого процесса» [7, с. 176]. «Ученые и сейчас еще не пришли к единому мнению о соотношении учебного и творческого в обучении...» [8, 4]. «Педагогическая наука еще не выработала научно обоснованных методов преподавания, удачно сочетающих в себе процессы обучения и развития творческих способностей» [8, 3]. Все эти высказывания не новы. Но вряд ли поднятые в них вопросы теоретически будут разрешены в ближайшем будущем. На практике их решение зависит от того, что подразумевается под словом творчество. Обычно это понятие связано с условием создания оригинальной композиции, произведения, художественной ценности. С этой позиции — вопрос о творчестве в учебном процессе несколько упреждающий. Ибо дождаться от начинающего создания художественной ценности — наивное желание за исключением редких случаев. Их немного. «Судите сами: специально проведенный методом повторного тестирования поиск некоторых видов скоростных способностей показал на большом контингенте испытуемых, что очень способные люди (только по способности к одному виду деятельности!) встречаются примерно один на 500 человек, а с выдающимися способностями — реже, чем один на 10 тысяч» [5, 21]. Безусловно, только то, что каждый желающий способен усвоить грамматику рисунка и живописи; а достигнет ли он вершин в данной сфере искусства — жизнь покажет. Ни для кого не секрет, что поэта, писателя, композитора, художника в настоящем смысле слова в школе (академии) не делают. Звание «художник» в удостоверяющем документе говорит о квалификации (ремесле), а не о творческих возможностях. Ремесло не подменяет талант, но, вопреки расхожему мнению, и не мешает ему. Оно обеспечивает возможность творчества, путь к творчеству. «Перво-наперво, — наставляет всех желающих быть художниками С. Дали, — научись писать и рисовать, как старые мастера. Потом ты сможешь писать, как ты хочешь, все будут уважать тебя» [17]. В известных пределах само ремесло есть творчество.

Афоризм С. Дали не так уж и оригинален: в этом издавна заключался смысл традиционного академического курса. Педагог не в силах гарантировать будущую оригинальность и успех ученика. Из рецептов на этот случай известен только один: трудись, ибо «у лени шедевров нет!» [17]. Однако всякий умелый и знающий учитель способен помочь ученику приблизиться к постижению первого требования заповеди знаменитого метра. И если это случится, то учитель и ученик могут быть удовлетворены: их совместный учебный путь был в настоящем смысле творческим, Потому, что рисовать и писать «как старые мастера» — это «высший пилотаж» профессиональной подготовки, высшее «нечто, согласное со школьными правилами» (Кант), что «составляет существенное условие искусства». Потому, что путь к постижению искусства старых мастеров заказан даже трудолюбивому, если его трудолюбие только количественно, не подкреплено пониманием, которое ближе всего стоит к акту творчества. Явление трудолюбивых среди ученичества, кстати, не редкость, труднее с интеллектуальной пытливостью и взыскательностью. Чаще всего возможности трудолюбия ограничиваются бесконечным «открытием велосипеда», когда ученик упорно варится в собственном соку или занят бесконечной механической погоней за избранным образцом творчества.

К сожалению, мнение, что художник должен работать, а не «заниматься теориями», широко распространено среди людей художественной квалификации. Подобное воззрение, во-первых, свидетельствует об узости взглядов и не соответствующей задачам профессиональной подготовке, а во-вторых — обрекает художника на судьбу эпигона. В то же время трудолюбие — характерный (обязательный ли?) признак таланта, повышенной природной склонности к изобразительному роду деятельности. Обаяние этого признака нередко ставит педагога в щадящую или выжидательную позицию: «не помешать бы», «не испортить бы», «не отпугнуть бы» и т. д. Причины этой позиции разные, в том числе самолюбие (бывает, даже излишнее) ученика. В целом — это позиция, скажем, гуманная, деликатная. Но вряд ли полезная. В широком плане она равнозначна пресловутой комплиментарной критике в истории нашего искусства, в конкретном же случае — способствует закреплению социального инфантилизма ученика. В конце концов, если предполагаемый талант способен «пропасть» от неприятной правды — то грош ему цена.

Призывы следовать примеру старых мастеров, создавая атмосферу «выращивания» талантов, применительно к учебной ситуации имеют, скорее, идеальный смысл, нежели реальную почву, особенно на начальном этапе академического курса. Реальные творческие возможности подавляющего большинства абитуриентов равны нулю или в лучшем случае находятся на уровне сравнительно усвоенной «таблицы умножения». При этом наиболее типичны для них пристрастия к однажды усвоенному понятию смысла или приема изображения: склонность к монотонному, предельно скучному переложению видимого на изобразительную основу; раздельному понятию качеств и процесса изображения (сперва, например, «конструкция», затем «штриховка», т. е. тон); удовлетворение приблизительным результатом. Процесс преодоления всего этого многотруден, а для иных и болезнен. Преподавателю приходится буквально «пасти» ученика, вплоть до рекомендаций, каким способом наносятся штрихи. Думается, однако, что в условиях «ускоренной» подготовки вряд ли продуктивно культивировать некий универсальный прием исполнения. Каждый ученик «внутри себя» располагает склонностью к тому или иному типу изображения (линейному, тональному), своими моторными данными (почерк) и «скоростными» возможностями. Думается, что жесткий контроль, общие для всех рекомендации необходимы лишь в отношении пропорций, тонального масштаба, компоновки и конструкции изображения. В гораздо меньшей степени академической регламентации подлежит способ исполнения. Чем быстрее ученик с помощью подсказки учителя или наглядного примера из арсенала истории искусства «откроет» себя, тем более шансов творчества будет ему обеспечено, хотя начальные результаты могут быть далеки от красоты чистописания или от впечатления благополучной законченности.

Отправная позиция нашей академической школы — реализм. На этот счет существуют известные установки традиций русской художественной школы и идейные соображения о конечном смысле искусства. Но дело не только в патриотическом отношении к традициям и не в идейных якобы ограничениях. Достоинство метода реалистического изображения в том, что предполагает универсальное отражение ценностных категорий действительности в их нерасчлененном единстве. Поэтому оно является сложнейшей и взыскательнейшей учебной задачей, обладая широчайшими возможностями воспитания и изобразительной подготовки. Вместе с тем для начинающих характерны вполне понятное «творческое нетерпение», желание в обход многотрудного и «медленного» академического пути немедленно приобщиться к соблазнам искусства XX в. Мнения по этому вопросу в педагогике художественного образования разносторонни до крайности: от категорических ограничений «во имя школы» до стремления продуцировать «современное творчество». Крайности эти, пожалуй, излишни: сдерживать соответствующее времени мышление так же малоуместно, как и стремиться во что бы ни стало к показательной современности. Это, впрочем, касается не только учебного процесса, но и профессионального творчества. Конечно, степень соответствия времени мышлению художника, а также педагога может быть различной. Шкала этого соответствия неоднозначна и становится относительно ясной лишь по прошествии времени. Категоричной оценке доступны разве что откровенно вульгарная косность, «прогрессивная» вычурность, а также элементарное отсутствие беспрекословных (классических), независимых от манеры, стиля, школы достоинств живописи и рисунка (таких, например, как колорит, гармония, ритм, конструктивная логика изображения).

Насколько безусловными могут быть суждения о достоинствах и недостатках художественного произведения как в аспекте творчества, так и в аспекте восприятия, зависит от уровня культуры и вкуса художника и зрителя. Педагог парадоксальным образом включает в себя и художника, и зрителя. Как руководитель учебного процесса он непосредственно «участвует» в работе своего ученика, направляя его. Вместе с тем он остается беспристрастным, условно говоря, судьей как зритель или критик перед работой художника. Поэтому в отличие от художника-творца, который без ущерба для общества и своей репутации может быть приверженцем очень узкой художественной концепции, педагогу желательно обладать широтой художественных интересов и оценок. Безусловно, необходимой и важной для него может быть не столько собственная творческая потенция или активность, сколько вкус и культурный кругозор. Конечно, одно другого не исключает [13], а необходимость академической грамотности сама собой разумеется: без этого немыслима фигура учителя. Т. е. педагог, опираясь на «нечто, согласное со школьными правилами» (Кант), призван развивать способности ученика понимать действительность «в безусловно теоретическом аспекте» (Гегель) и привести его к освоению культуры изобразительного языка и эстетического (художественного) вкуса.

Следовательно, наиболее общей творческой задачей учебного процесса является постижение этих, безусловно, необходимых основ художественной и художественно-педагогической деятельности. Но каковы критерии культуры, а тем более вкуса? Расхожее убеждение о том, что о вкусах не спорят, чревато категоричностью, и в учебном процессе может привести либо к эстетическому волюнтаризму, либо к пассивной созерцательности, в зависимости от характера педагога — напористого или уступчивого. Если исходить из понятий «врожденный вкус», «индивидуальный вкус», подразумевающего исключение постороннего вмешательства, то насколько оно соответствует истине? И действительно ли вкус — качество врожденное и личностное, каковы его критерии и где мера этого качества?

1.3 Вкус и культура как основа творческого развития

Вкус (эстетический) — это способность видеть, воспринимать и оценивать прекрасное. Такова краткая популярная, известная с давних времен формула вкуса. Она, однако, ничего не определяет и не объясняет, так как нечто представляется прекрасным лишь при наличии вкуса. Поэтому требуется ее уточнить. «Философский словарь», в частности, дает такое определение: «Вкус эстетический — это вырабатываемая общественной практикой способность эмоционально оценивать различные эстетические свойства, прежде всего отличать прекрасное от безобразного, отвратительного...» [11, с. 73]. «Вырабатываемая общественной практикой способность». Значит, не врожденная. Тем не менее, в жизни нередко бывает так, что в неуклюжей, косноязычной работе любителя или начинающего ученика заметно удивительное чувство цвета, гармонии, пропорции. Следовательно, чувство и способность могут быть врожденными. Абсолютное видение цвета, пропорций не исключено так же, как и абсолютный слух и чувство ритма в музыке. Весь вопрос в том, станет ли обладатель абсолютного слуха музыкантом или всего лишь настройщиком роялей. Все зависит от уровня и широты его культуры, с которой не рождаются. Культура в широком смысле слова — это созидательный опыт не отдельного отрезка времени (современность), не отдельной общественной формации, а всей общественно-исторической практики человечества. Применительно к нашему вопросу — эстетический (художественный) опыт человечества. Поэтому понятие об эстетической (художественной) культуре

современного человека не может быть ограничено кругом художественно-эстетических ценностей текущего десятилетия и даже века. Тем более, если он так или иначе связан со специальной сферой культуры, например, изобразительным искусством. Способность человека ориентироваться в ценностях художественного творчества во многом, если не целиком, зависит от его культурного кругозора. На этом основании предложим следующее краткое определение вкуса: вкус — это отношение к культуре. Разумеется, оно формируется на разных уровнях общественных контактов, начиная с первичных контактов в семье. Естественно, что вкусы разных людей различны. Спорить о вкусах действительно нет смысла, если под ними нет общей культурной базы. Учебный процесс, в сущности, — строительство этой базы, а педагог — едва ли не главный строитель. Вкус в свою очередь, как эмоциональная способность постигать ценности культуры, в такой же мере способствует их созданию, т. е. творчеству. Врожденные данные личности (абсолютное видение, способность, талант) — только реальная возможность создания художественной ценности. Действительность корректирует их практическую реализацию. Если они остаются на уровне того, что Кант называет вульгарным вкусом, для которого эстетическое (и художественное) немыслимо вне возбуждающего и трогательного, то и творческий выход их будет не выше этого уровня. Возбуждающее и трогательное — обычный результат нарушения меры, пропорционального отношения эстетической (эмоциональной) ценности к ее качественному выражению. Чувство меры — основное достоинство вкуса, а ее реализация в произведении — едва ли не самый высокий показатель художественной ценности. Оно же — естественный тормоз некритического отношения к моде, которая является, как правило, результатом не эстетических чувств, а соображений престижа. Вместе с тем следует иметь в виду (и это необходимое условие контакта с аудиторией), что мода — отражение стиля времени, и категорическое пренебрежение требованиями временного вкуса тоже не может быть оправдано с точки зрения объективного отношения к движению культуры. Тем более, что явление это во всех сферах общественной жизни, в том числе и в искусстве — неодолимый феномен. Феномен, который в такой же степени и уязвим, ибо, как явление временное, не имеет собственной устойчивой шкалы ценностей. Недаром говорят, что новое — это давно забытое старое. Ценностные достижения нового можно определить только путем соотнесения с устойчивыми ценностями классического опыта — неразменной валютой мировой культуры. В сфере искусства это, пожалуй, особенно ощутимо. Таким образом, мы возвращаемся к тому мнению, что учебный процесс имеет смысл как процесс познания так называемых вечных ценностей, а не создания якобы шедевров.

Огромную роль в этом отношении играет курс истории искусств. Но хронологическое изложение этого курса не совпадает с этапами практической части учебного процесса. Значит, сами обстоятельства диктуют необходимость упреждать этот курс и во всяком случае ориентировать учащихся на предварительный, а затем серьезный интерес к этому предмету как практически полезной основе творчества. Знакомство с классическими вариантами творческого решения аналогичных учебному заданию жанров (натюрморт, пейзаж, портрет и т. д.) на разных этапах истории искусств, представителями различных школ, несомненно. должно способствовать снятию некоего однозначного или примитивного, усвоенного по тем или иным причинам представления о смысле изобразительного дела. Это послужит стимулом творческого осмысления учебной постановки, а тем более самостоятельного, так называемого «творческого» занятия. И, конечно же, классические художественные ценности могут служить наглядным примером творческой меры и вкуса, а многообразие идейно-художественных задач и превосходное их решение — способствовать развитию художественной мысли учащегося. Она же.

В Мюнхенской академии времени расцвета практиковался такой прием. Ученику, успешно справившемуся с заданием, предлагалось нарисовать (написать) ту же модель в духе Рембрандта, Рубенса или другого знаменитого мастера. Спорный в смысле воспитания индивидуальности (самобытности) ученика, этот прием заслуживает внимания как опыт усвоения лучших художественных традиций и приемов решения образа. В наше время на старших курсах редко культивируется рисунок с гипсов и копирование работ мастеров. А, между прочим, это не напрасная мера, даже применительно к почти готовым специалистам высшей квалификации: она дисциплинирует, учит осмотрительности и уважению к тому, что иногда кажется хрестоматийным, пройденным этапом.

Выводы. Широкое культурно-эстетическое развитие особенно необходимо на факультетах и отделениях педагогического направления, которые готовят не специалистов или не только специалистов узкохудожественной ориентации (живописцев, графиков, скульпторов, прикладников, монументалистов и т. д.), а работников художественно-эстетического воспитания универсального значения: учителей изобразительного искусства, и в идеале — знатоков всех его видов и жанров, включая различные техники и материалы. Речь идет не о совершенстве исполнительства, равном подготовке на специальном отделении художественного вуза (это все равно невозможно: не те условия программы, рабочего времени да и контингента учащихся), а о практической и теоретической осведомленности. Общее культурно-эстетическое освоение специальных дисциплин всегда было и остается платформой конкретного творческого содержания учебного процесса, конечная цель которого — постижение образа.

Литература:

1. Архипов, А.А. Патриотическое и эстетическое воспитание студентов в процессе формирования отношения к истории своей страны и культурному наследию / А.А. Архипов, И.С. Пензин, А.С. Хлебников / Искусство и образование. №2 – М.: Международный центр «Искусство и образование», 2018. – С. 67-76.

2. Биленкин Д. Лабиринты творчества // Знание — сила. 1982. № 11.

3. Гегель Г. В. Ф. Эстетика. М., 1971. Т. 3.

4. Грицай А. Дипломная работа — завершенное художественное произведение // Искусстио. 1978. № 2.

5. Журавлев Г. Е. Обучение творчеству, // Число и мысль. М., 1983. Вып. 6.

6. Кант И. Критика эстетической способности суждения // Соч. М., 1966. Т. 3.

7. Зинченко В.П. Развитие творческих способностей студентов ХГФ на начальных этапах обучения рисунку: Автореф. дне... канд. пед. наук. М., 1980.

8. Зинченко, Н.В. Развитие творческой самостоятельности студентов на пленэре / Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Методика обучения изобразительному и декоративному искусству. №1. – М.: МГОУ, 2007. – С. 3-12.

9. Ростовцев Н. И. История методов обучения рисованию. М., 1982.

10. Рощин, С.П. Мотивация художественного образования как важнейшая задача методики преподавания изобразительного искусства / Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. №4

– Химки: МГУКИ, 2009. – С. 139-143.
11. Философский словарь. М., 1963.
12. Филиппова, Л.С. Изобразительная грамота как основа пленэрной практики / Наука и школа. №5 – М.: МПГУ, 2015. – С. 184-189.
13. Щербаков С. А. Художник в ушедшей России. Нью-Йорк, 1955.

Педагогика

УДК 811.11
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры раннего обучения иностранным языкам Иванова Лилия Николаевна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье описываются психологический, лингвистический и методический аспекты лингводидактического тестирования в начальной школе. Использование языковых тестов в начальной школе сталкивается с определенными трудностями, связанными с психологическими особенностями младшего школьника (короткая продолжительность концентрации внимания, низкая устойчивость к стрессу, специфика мотивации). Лингвистический аспект предполагает удовлетворение требований валидности (концептуальной и содержательной) при разработке тестовых заданий. Рассмотрение методического аспекта ориентировано на использование различных приемов тестирования при разработке лексических и грамматических тестов, а также заданий для контроля речевых умений.
Ключевые слова: текущий и итоговый контроль речевых навыков и умений, лингводидактическое тестирование, младший школьник, валидность, надежность.
Annotation. The article deals with psychological, linguistic and methodological aspects of language testing at the primary level. When using language tests in the primary classroom teachers come across certain difficulties due to psychological characteristics of young learners (short attention span, high level of anxiety, special kind of motivation). The linguistic aspect describes the requirements of two major forms of validity: concept validity and content validity to the extent that they can be applied in case of teacher-made tests. The methodological aspect of language testing implies the choice of particular testing techniques for the development of vocabulary and grammar tests as well as when testing receptive skills.
Keywords: formative and summative assessment of language skills, language testing, young learners, validity, reliability.

Введение. Обучение и контроль являются двумя взаимосвязанными и взаимообусловленными сторонами образовательного процесса. Обладая определенной самостоятельностью, обусловленными разными целями их функционирования, они неразрывно связаны целями, представленными программой обучения. Взаимная обусловленность этих сторон учебного процесса подтверждается невозможностью самостоятельного существования каждой из них. Иными словами трудно представить процесс обучения, протекающий без оценки степени сформированности речевых навыков и умений. С другой стороны, не может быть эффективным контроль, не ориентированный на конкретные условия обучения и программные требования. Именно поэтому эксперты положительно оценивают стремление учителей разрабатывать так называемые преподавательские тесты (teacher-made tests), дающие информацию о достижении поставленных целей обучения, при условии, что они соответствуют установленным критериям качества [3, 8]. Исследованию данной проблемы посвящена настоящая работа.

Изложение основного материала статьи. В практике преподавания общепринятым является выделение текущего (formative) и итогового (summative) контроля. Контроль может быть реализован в устной и письменной формах. Поскольку в практике преподавания иностранных языков все чаще используются лингводидактическое тестирование в качестве наиболее объективного способа контроля, то можно утверждать, что обучение становится более тестоориентированным. Это подтверждается тем фактом, что тестовые задания достаточно широко используются авторами учебно-методических комплексов по иностранным языкам.

Под лингводидактическим тестированием понимают область методики обучения иностранным языкам, которая занимается разработкой, использованием и оценкой языковых и речевых тестов, и относится к педагогическому тестированию как часть к общей тестологии [1, 138].

Детального рассмотрения требует вопрос о качестве тестов, применяемых в начальной школе, так как их объективность может оказаться мнимой, если они не соответствуют принятым критериям качества. С этой целью представляется необходимым рассмотреть три аспекта лингводидактического тестирования – психологический, лингвистический и методический.

Психологический аспект лингводидактического тестирования в начальной школе ориентируется на психологические особенности младшего школьника.

К ним можно отнести короткую продолжительность концентрации внимания, низкую устойчивость к стрессу, потребность в подкреплении, специфику учебных материалов и приемов обучения, способных поддерживать интерес к учению и создавать мотивацию учебной деятельности, склонность к игровой деятельности.

Эти факторы следует принимать во внимание на всех этапах лингводидактического тестирования. Так, на этапе разработки теста важно учитывать низкий порог концентрации внимания и предусмотреть использование нескольких коротких тестов вместо одного с большим количеством заданий. Формулировки заданий должны быть предельно простыми и даваться на русском языке. Хорошо известно, что любой проводимый контроль знаний, навыков и умений может создать стрессовую ситуацию и вызвать волнение у учащихся на этапе выполнения теста, что крайне нежелательно для психики детей и отрицательно скажется на результатах теста. Для снижения у детей беспокойства можно рекомендовать чаще использовать тестовые задания в процессе обучения на уроке. В некоторых УМК они представлены достаточно широко. Привыкнув

к выполнению тестовых заданий на уроке, дети не будут испытывать страх перед процедурой тестирования. Уменьшить стресс помогут такие задания, которые воспринимаются детьми как легкие, например, с использованием приема “верные – неверные суждения” (“true-false technique”). Полагают, что такие задания имеют низкие показатели надежности вследствие большой вероятности угадывания, и их не следует использовать в итоговом контроле. Однако их следует использовать в ходе текущего контроля при формировании интегративных речевых умений чтения и говорения. В тесте итогового контроля его уместно использовать при оценке аудирования, принимая во внимание более трудные условия аудирования по сравнению с условиями чтения.

Важно, чтобы оформление теста и его заданий стимулировало интерес учащихся и желание его выполнить. С этой целью рекомендуется использовать иллюстративный материал, красочные картинки, причем не только тогда, когда этого требует выполнение задания, например, соотнесение слова и картинки. Использование забавных персонажей, которые сопровождают детей при выполнении заданий теста, сделает процедуру тестирования похожим на увлекательное путешествие и будет стимулировать желание учиться.

На этапе обсуждения результатов теста важно, чтобы обучаемые получали положительное подкрепление: следует начать с признания достижений учащихся, не следует скупиться на похвалу, особо отмечая тех учащихся, которые достигли реального прогресса. Хотя мы доводим до сведения учащихся их ошибки, однако, процедуру оценивания следует рассматривать как реализацию обратной связи, дающей учителю информацию, каким образом следует устранить недостатки в учебном процессе.

Лингвистический аспект лингводидактического тестирования связан такими характеристиками теста, как его валидность и надежность. Валидность лингводидактического теста дает представление о том, в какой мере он пригоден для измерения определенного языкового навыка или речевого умения. Надежность теста свидетельствует о том, насколько устойчивы его результаты при его неоднократном применении. Мы не можем предъявлять жесткие требования по этим параметрам к преподавательским тестам, однако, если их игнорировать, то тестовые задания утрачивают свой объективный характер и не дают достоверную информацию относительно степени сформированности языковых навыков и речевых умений. Валидность тестовых заданий основывается на корректном определении объектов тестирования и свидетельствует об овладении обучаемыми лингвистической и коммуникативной компетенциями.

Существует несколько видов валидности: концептуальная, содержательная, сопоставительная, прогностическая, внешняя. В совокупности они позволяют сделать заключение относительно качества тестовых заданий.

Как показывает сам термин, содержательная валидность определяется содержанием и целями обучения, в ней находит отражение пройденный языковой материал. Сопоставительная валидность дает представление о том, насколько результаты данного теста соответствуют результатам других способов контроля (аналогичного теста или оценки учителя), и выражается в виде коэффициента корреляции, максимальное значение которого составляет 1.

Прогностическая валидность дает информацию относительно того, насколько успешной будет будущая учеба испытуемых. Результаты данного теста сопоставляются с результатами теста, предложенного обучаемым после определенного периода учебы. Внешняя валидность свидетельствует о том, насколько задания теста воспринимаются как приемлемые и привлекательные учителями и испытуемыми. Наконец, следует особо остановиться на понятии ‘концептуальная валидность’. Данный вид валидности имеет превалирующее значение по сравнению с другими, так как свидетельствует о том, насколько тестовые задания отражают действия и операции, характерные для конкретного языкового навыка или речевого умения и, следовательно, дает представление о степени сформированности лингвистической и коммуникативной компетенций. Более подробно данный вопрос будет рассмотрен далее в ходе анализа методического аспекта лингводидактического тестирования. Здесь достаточно будет отметить, что разрабатываемые тесты должны базироваться на пройденной лексике и грамматике английского языка, причем крайне желательно дать возможность обучаемым повторить пройденный языковой материал в тех рамках, в каких он будет проверяться в тесте.

Выше мы упоминали, что другой важной характеристикой теста является его надежность, которая подразумевает стабильность его результатов. Она выражается в количественном показателе, который определяется различными способами, в частности, путем определения коэффициента внутреннего постоянства. При этом сравниваются результаты по четным и нечетным заданиям теста. Максимальное значение данного коэффициента 1, на практике значение 0,8 считается приемлемым. Для его определения требуется большое количество заданий, что нереально для преподавательских тестов в начальной школе. Однако следует иметь в виду, что тест считается более надежным, если он содержит большее количество заданий. Существует также понятие дифференцирующей способности теста, которую полезно учитывать при его разработке. Результаты теста должны коррелировать с текущей успеваемостью обучаемых: его должны хорошо выполнить сильные учащиеся и плохо слабо успевающие. Это считается свидетельством его надежности.

Методический аспект лингводидактического тестирования определяет, что и каким образом будет контролироваться. Поэтому прежде, чем ответить на этот вопрос, целесообразно определить его функции контроля. В педагогике выделяется несколько функций контроля: управляющая, диагностическая, стимулирующая, развивающая, воспитывающая и др. Ведущими являются оценочная (собственно контролирующая) и обучающая. Они реализуются в единстве, но в зависимости от вида контроля, итогового или текущего, одна из них выдвигается на передний план.

В самом общем виде, объектом итогового контроля выступают результаты учебной деятельности, в то время как объектом текущего контроля является учебная деятельность как процесс. В тестах, предназначенных для итогового контроля, как правило, отдельная часть теста направлена на оценку уровня сформированности определенного вида речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения и письма). В этом случае главной является контролирующая функция. Концептуальная валидность тестового задания может быть обеспечена, если оно учитывает психолингвистическую модель данного речевого умения. Возьмем для примера тестовые задания, направленные на проверку понимания прочитанного художественного текста. В нем содержится многоплановая информация. Логическая информация связана с сюжетом произведения, эмоциональная информация содержится в характеристиках персонажей и, наконец, оценочная информация воспринимается путем осмысления основной мысли текста. Объектами контроля

должны быть операции дифференциации основного и детального содержания текста, восприятие и понимание речи и поступков персонажей, осмысление темы и идеи произведения.

Проанализируем, какие тестовые приемы можно использовать для перечисленных объектов контроля. Репертуар техник тестирования достаточно ограничен: соотнесение (matching), множественный выбор (multiple choice), верные-неверные утверждении (true-false statements), классификация (classification), дефиниция (definition), заполнение пропусков (gap filling), логическая перегруппировка (unscrambling).

Прием "соотнесение" хорошо подходит для контроля понимания темы текста. Тестируемым предлагаются фрагменты текстов и перечень тем в произвольном порядке. Задание формулируется следующим образом:

"Соотнесите отрывки текстов и их темы".

Проверка понимания детального содержания целесообразно проводить с использованием приема логической перегруппировки его фрагментов:

"Поставьте события (предложения) в том порядке, как они представлены в тексте".

В данном случае необходимо решить вопрос, каким образом будут подсчитываться баллы.

Для акцентирования информации, относящейся к характеристике персонажей, можно использовать прием соотнесения прямой речи и имен персонажей.

Прием "множественный выбор" хорошо зарекомендовал при проверке мотивации поступков персонажей. Отвлекающие варианты ответов нетрудно разработать, присвоив мотивацию одного персонажа другому. Варианты мотивов действий героев могут заинтересовать учащихся и тем самым способствовать более глубокому пониманию. Этот прием также хорошо работает в задании на понимание основной мысли текста. Одни варианты ответов могут быть забавными, другие семантически очень близки к правильному варианту, благодаря чему потребуется глубокое осмысление прочитанного, а выполнение задания превратится в увлекательное занятие. В качестве примера можно привести задание к сказке Rumpelstiltskin, на материале которой проверялись умения аудирования:

Учимся определять замысел автора. Выберите вариант, который, на ваш взгляд, наиболее полно выражает основную мысль автора. Почему вы сделали такой выбор? Вариантов может быть несколько.

1. It is not good to boast.
2. Think well before you agree to do something.
3. There will always be someone who may help you in a difficult situation.
4. When you agree to do something be ready to pay for it.
5. You must pay for all good things in this life [2, 92]

Текущий контроль направлен на получение информации относительно эффективности учебного процесса в данный момент обучения, поэтому на первый план выдвигается обучающая функция контроля. Хотя мы подтверждаем высказанную ранее мысль о необходимости использовать основные типы тестовых заданий на уроке, опираясь на идею единства обучения и контроля, считаем необходимым сделать особый акцент на необходимости ознакомления детей с технологией выполнения различных приемов тестирования. В сущности, детям предлагается алгоритм действий тестируемого, когда ему предлагается конкретное тестовое задание.

Приводимый нами пример дает представление о пошаговой деятельности учащегося:

Учимся понимать детали содержания. Заполните пропуски в тексте.

ШАГ 1**.** Прочитайте текст и постарайтесь догадаться, какими словами можно заполнить пропуски

Первое прослушивание

ШАГ 2. Заполните пропуски словами, которые вы услышали

Второе прослушивание

ШАГ 3**.** Проверьте, правильно ли вы заполнили пропуски

And with these words Rumpelstiltskin began to spin around and around . He (1)___ to the ground in a (2)_____ of silver smoke. Only a tiny(3) ____ button remained. The Queen and the King (4) ____ happily ever (5) ____. And when the Queen (6)___ her child to bed (7)__ ____, she would (8) ____ her the tiny silver button. Then she would (9) ___ the child her (10)_____ story – the story of Rumpelstiltskin. [2, 89]

Особо следует остановиться на языковых тестах - лексических и грамматических. Они нередко исключаются из тестов, предназначенных для итогового контроля, но совершенно необходимы для текущего, так как создают представление относительно процесса формирования языковых навыков и дают возможность корректировать его при необходимости. Рассмотрим более детально на специфике лексических и грамматических тестов.

Для обеспечения содержательной валидности тестовых заданий необходимо произвести тщательный отбор лексического и грамматического материала по темам и указать его в спецификации. Рекомендуется двухэтапная работа с языковым материалом: на первом этапе имеет месть повторение лексического или грамматического материала, на втором – собственно тестовый контроль.

Для повторения лексики на уроке можно рекомендовать такие задания:

- убедитесь, что вы знаете следующие слова;

- запомните следующие словосочетания;

- проверьте, знаете ли вы значение данных глаголов с послелогами;

- запомните, какие предлоги употребляются в следующих сочетаниях.

Предтестовое повторение грамматики, например, системы времен английского глагола, должно предусматривать направленность на запоминание форм данного времени и специфику его употребления, давать примеры и типичные обстоятельства. Рекомендуется проводить сравнение времен, если наблюдается явление внутриязыковой интерференции. Грамматическая тема рассматривается строго в том объеме, в каком она изучается в данном классе.

Задания предлагаются в последовательности от простого к сложному. В основе первых заданий лежит операция узнавания. В лексическом тесте весьма эффективны задания на соотнесение картинки и слова, надписи к картинкам, анаграммы. На продуктивном этапе учащимся предлагаются интегративные задания на заполнение пропусков в тексте на основе чтения или аудирования, составление рассказа по теме в устной или письменной форме.

Как отмечалось ранее, в грамматическом тесте также следует предусмотреть этап повторения грамматических форм и их употребления в речи. Первые тестовые задания основаны на операции узнавания.

Здесь можно использовать прием “множественный выбор”, когда требуется заполнить пропуск в предложении, выбрав один из нескольких вариантов. Продукция предполагает самостоятельное использование грамматических форм при выполнении задания на заполнение пропусков.

В заключение следует подчеркнуть, что, поскольку в процессе обучения используется коммуникативный подход, то отмеченное ранее единство обучения и контроля требует коммуникативной направленности тестовых заданий. Не рекомендуется использовать формальных заданий типа “*употребите в следующих предложениях вопросительную форму”, “замените отрицательную форму на вопросительную”, “составьте предложения из следующих слов”.* Можно дать задания, действительно мотивирующие речевую деятельность. Например, предложить заполнить пропущенную реплику в диалоге. Учащимся дается задание уточнить информацию, употребив слово ‘really’, при этом будет использована вопросительная форма, а вопрос будет звучать как в реальной жизни.

Выводы. Лингводидактическое тестирование в начальной школе имеет свою специфику, связанную с возрастом учащихся младшего школьного возраста. Процедура тестирования должна быть тщательно продумана и разработана, чтобы исключить у детей отрицательные эмоции и предложить им интересные и посильные тестовые задания. Хотя тестовые занятия должны использоваться в обучении на уроке с целью овладения детьми технологией их выполнения, полезно разграничивать задания для итогового и текущего контроля, так как в ходе последнего может быть в полной мере реализована его обучающая функция. Качество тестовых заданий обеспечивается лингвистической и методической сторонами языкового и речевого тестирования.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. - М: Изд-во ИКАР, 2008.

2. Иванова Л.Н., Иванова Е.А. Практикум по лингводидактическому тестированию в начальной школе. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2017.

3. Hughes A. Testing for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press. 2009

Педагогика

УДК 372.2.01

магистрантка II курса Исмоилова Эльмира Зинюровна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье освещен вопрос коррекции лексико-грамматического строя речи дошкольников с использованием информационно-компьютерных технологий. Инновационные технологии коррекционно-педагогического сопровождения познавательно-речевого развития у дошкольников с нарушением речи включают в себя компьютерные технологии. Компьютерные технологии способствуют коррекции речевых и личностных нарушений с опорой на компенсаторные возможности и минимум на 2-3 вида анализаторов дошкольников, что повлечет за собой формирование новых нейронных связей в коре головного мозга. В минимальные сроки коррекционной работы решаются максимально возможные задачи при одновременно усложняющемся их уровне.

Ключевые слова: лексико-грамматический строй речи, дошкольник, компьютерные технологии, игра-презентация.

Annotation. The article deals with the issue of correction of the lexico-grammatical structure of speech of preschool children with the use of information and computer technologies. Innovative technologies of correctional and pedagogical support of cognitive-speech development in preschool children with speech impairment include computer technologies. Computer technologies contribute to the correction of speech and personality disorders with reliance on compensatory capabilities and at least 2-3 types of preschoolers, which will entail the formation of new neural connections in the cerebral cortex. In the shortest possible time for corrective work, the maximum possible tasks are solved with a simultaneously more complicated level.

Keywords: lexico-grammatical system of speech, preschool child, computer technologies, game-presentation.

Введение. Перспективным средством коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, которые имеют нарушения лексико-грамматической стороны речи, является информационные компьютерные технологии. Основой использования информационных компьютерных технологий в отечественной педагогике представлен ряд базовых психолого-педагогических и методологических положений, разработанных рядом ученых, таких как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н.Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин. Ряд отечественных и зарубежных исследований по применению компьютера в процессе коррекционно-образовательного процесса убедительно доказывают и целесообразность этого, и использование особой роли компьютера в развитии интеллекта, речи и в целом, личности ребенка (С. Новоселова, Г. Петку, И. Пашелите, С. Пейперт, Б. Хантер и др.).

Компьютер, действительно, обладая большим потенциалом игровых и обучающих возможностей, способствуют оказанию значительного воздействия на дошкольника. Лишь во взаимодействии логопеда, дошкольника и компьютера возможно достичь положительных результатов. Информационно-компьютерные технологии принадлежат к эффективным средствам обучения, которые все чаще применяются в специальной педагогике. Каждая новая задача развивающего обучения трансформируется в проблемы метода, разработки обходных путей обучения, которые позволяли бы достичь максимально возможных успехов в развитии дошкольников с речевыми нарушениями (И.К. Воробьев, М.Ю. Галанина, Н.Н. Кулишов, О.И. Кукушкина и др.).

Изложение основного материала статьи. Состояние проблемы изучения нарушений лексико-грамматического строя речи и определения путей их коррекции у дошкольников с недоразвитием речи на сегодняшний день определяется общей направленностью комплекса лингвистических, психолого-педагогических и психолингвистических исследований. Поиски конкретных путей совершенствования

методов коррекционной работы, которые позволяют выявить резервы речемыслительных возможностей дошкольников данной категории и определить реальные средства их мобилизации, требуют выявления у них синтаксических представлений. Использование психолингвистического метода в рамках традиционного для логопедии психолого-педагогичексого пространства, предполагающего выявление и описание механизма формирования речеязыковых умений в онтогенезе и дизонтогенезе, дает возможность по-новому подойти к решению вопросов организации коррекционного обучения языку дошкольников с недоразвитием речи.

Развитие коррекционной и специальной логопедии неизбежно приводит к поиску новых, более эффективных методов коррекционно-педагогического воздействия на дошкольников с различными видами отклонений, в частности, дошкольников с отклонениями в лексико–грамматическом строе с ОНР.

Информационно-компьютерные технологии, которые могли бы использоваться с дошкольниками 6-7 лет для развития лексико-грамматических категорий, не смотря на обилие развивающих игр, представлены в современной логопедии недостаточно. Это приводит к необходимости учителя-логопеда, создавать электронные пособия, которые могли бы соответствовать как возрасту дошкольников, так и конкретным коррекционно-образовательным задачам. Такую возможность предоставляет использование в работе программы Microsoft Office Power Point и анимационных приложений. Информационно-коммуникационные технологии обладают огромными дидактическими возможностями, которые эффективно и творчески может использовать учитель – логопед.

Эффективным средством формирования лексико-грамматического строя речи дошкольников являются игры и упражнения, применяемые на занятиях, в разных видах деятельности, в режимных моментах. Внедрение эффективных методов и современных средств обучения дошкольников в ДОУ может разрешить эту проблему. Одним из перспективных таких средств является использования ИКТ**.** Не менее важным является проведение дальнейших педагогических исследований, направленных на уточнение методических приемов работы логопеда в условиях включения средств визуализации звучащей речи в обучении разных категорий дошкольников с отклонениями в речевом развитии, нуждающихся в коррекции нарушений произношения.

Соединение информационных компьютерных технологий и инновационных педагогических методик позволяет организовать НОД по речевому развитию привлекательной и по-настоящему современной, что способно повысить эффективность и качество образования дошкольников, позволит значительно сэкономить рабочее время педагога. Компьютерные средства позволяют привнести эффект наглядности в занятие, повысить мотивационную активность, способствуют более тесной взаимосвязи учителя-логопеда и детей. Использование мультимедийных презентаций и имеет такие преимущества, как информационная емкость, компактность, доступность, наглядность, мобильность, многофункциональность.

Эффективность применения ИКТ зависит от профессиональной компетенции педагога, умения включать информационные компьютерные технологии в систему обучения всех детей, формирует мотивацию и психологический комфорт, благоприятствует развитию речевых и неречевых функций, а также предоставляет свободу выбора форм и средств деятельности. Благодаря последовательному появлению изображений на экране дошкольники выполняют упражнения более внимательно и в полном объеме. Использование анимации и сюрпризных моментов делает коррекционный процесс интересным и выразительным. Дошкольники получают одобрение не только от логопеда, но и со стороны компьютера в виде картинок-призов, сопровождающихся звуковым оформлением. Компьютерные технологии в работе с детьми дошкольного возраста позволяют развивать интеллектуальные, творческие способности, и что очень актуально в дошкольном возрасте – самостоятельно приобретать новые знания, развивать познавательную, коммуникативную и другие виды деятельности, также расширяют словарный запас, улучшают речь.

Нами на этапе констатирующего эксперимента была использована педагогическая диагностика О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной для определения уровня развития речи детей экспериментальной и контрольной групп. Полученные данные показали достаточно низкий уровень развития речи как в экспериментальной, так и в контрольной группе. В экспериментальной группе на высоком уровне не оказалось ни одного ребенка – 0%, на хорошем уровне – 27% детей, на уровне ниже среднего – 73%. В контрольной группе на высоком уровне также не было ни одного ребенка – 0%, на хорошем уровне оказались 38,5% детей, на уровне ниже среднего – 61,5%. Анализ результатов проведенного констатирующего эксперимента поспособствовал сделать вывод о том, что не все дети справились с предложенными заданиями. В первой серии заданий, ориентированных на обследование словаря и грамматики, большую трудность вызвали задания, связанные с многозначными словами, с подбором антонимов и синонимов, образованием форм слов, обозначающих названия детенышей животных, с подбором однокоренных слов.

Качественный анализ результатов выполнения заданий детьми контрольной группы на этапе констатирующего эксперимента показал, что при выполнении заданий у детей также возникали трудности при выполнении аналогичных заданий, что и у детей экспериментальной группы. В результате на высоком уровне нет ни одного ребенка – 0%, на хорошем уровне оказались 38,5% детей, на уровне ниже среднего – 61,5%.

Сравнительный анализ результатов обследования уровня развития речи у детей обеих групп показал, что на высоком уровне нет ни одного ребенка, ни в одной из групп. На хорошем уровне в контрольной группе оказалось больше детей – 38,5%, чем в экспериментальной – 27%. На уровне ниже среднего на начало экспериментальной работы оказалось большее количество детей экспериментальной группы – 73%, а в контрольной – 61,5%. Таким образом, перед началом проведения формирующего эксперимента, дети экспериментальной группы показывают достаточно низкий уровень развития речи, что требует проведения системы педагогической работы.

На этапе формирующего эксперимента нами была разработана и апробирована система педагогической работы по использованию ИКТ в развитии речи детей 5-6 лет. Система работы включила в себя четыре раздела, в соответствии с основными направлениями речевого развития детей:

1 раздел – использование игр-презентаций в воспитании звуковой культуры речи;

2 раздел – использование игр-презентаций в развитии словаря;

3 раздел – использование игр-презентаций в формировании грамматического строя речи;

4 раздел – использование игр-презентаций в развитии связной речи.

В содержании каждого раздела нами были отобраны и систематизированы игры-презентации сделанные в программе Microsoft Power Point. Далее эти игры проводились с детьми 5-6 лет. Игры использовались как в

совместной деятельности воспитателя с детьми в свободное время, так и в непосредственной организованной деятельности на занятиях.

Количественный анализ данных в экспериментальной группе показал, что на высоком уровне развития речи оказалось 30,7% детей, на хорошем уровне – 53,8%, на уровне ниже среднего – 15,5%. Проведенное сравнение уровня развития речи детей экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента показало значительные положительные изменения в речи у воспитанников. Так на высоком уровне развития речи не было ни одного ребенка – 0%, а стало 8 человек – 30,7%, на хорошем уровне было 7 человек – 27%, а стало 14 человек – 53,8%, на уровне ниже среднего было 19 человек – 73%, а осталось 4 человека – 15,5%. Количественный анализ полученных данных в контрольной выявил, что на высоком уровне развития речи находится 11,5% детей, на хорошем уровне – 57,7%, на уровне ниже среднего – 30,8%. Сравнение уровня развития речи детей контрольной группы также выявил положительные изменения. Так на высоком уровне не было ни одного ребенка – 0%, а стало 3 человека – 11,5%, на хорошем уровне было 10 человек – 38,5%, а стало 15 человек – 57,7%, на уровне ниже среднего было 16 человек, а осталось 8 человек – 30,8%.

В результате сравнения уровня развития речи детей экспериментальной и контрольной групп на этапе контрольного эксперимента показал значительное преобладание в показателях экспериментальной группы. Так, на высоком уровне в экспериментальной группе оказалось 30,7% детей, а в контрольной – 11,5%, на хорошем уровне в экспериментальной группе – 53,8%, а в контрольной – 57,7%, на уровне ниже среднего в экспериментальной только 15,5%, а в контрольной – 30,8%. Проведенный сравнительный анализ уровня развития речи у детей экспериментальной и контрольной групп до и после проведения формирующего эксперимента показал, что в экспериментальной группе наблюдается выраженная положительная динамика в изменении уровня речевого развития по сравнению с контрольной группой.

Выводы. Процесс внедрения компьютерных технологий на сегодняшний день является новой ступенью в образовательном процессе. Логопеды ДОУ активно участвуют в процессе широкого использования информационно-компьютерных технологий в своей практической деятельности. Применение компьютеров в коррекционно-логопедической работе может позволить занятия с несколькими дошкольниками одновременно, используя при этом индивидуальный подход посредством вариативности задания, способствуя процессу активизации непроизвольного внимания, процессу повышения мотивации к обучению, процессу расширения возможностей работы с наглядным материалом, что способствует достижению поставленных целей и решению задач коррекционно-развивающего обучения на логопедических занятиях и оптимизации работы логопеда на занятиях.

Процесс использования различных образовательных средств информационно-компьютерных технологий в коррекционно-развивающем обучении позволил нам решить ряд следующих задач:

1. Освоение предметной области на разных уровнях глубины и детальности.
2. Выработка умений и навыков решения типовых практических задач, т.е. применение полученных знаний на практике.
3. Выработка умений анализа и принятия решений в нестандартных проблемных ситуациях.
4. Развитие способностей к определенным видам деятельности.
5. Восстановление знаний, умений и навыков.
6. Контроль и дифференцированное оценивание уровней знаний и умений.

Полученные результаты исследования позволили нам сделать вывод об эффективности использования ИКТ в развитии лексико-грамматического строя речи дошкольников.

Литература:

1. Белая, К.Ю. Использование современных информационных технологий в ДОУ и роль воспитателя в освоении детьми начальной компьютерной грамотности. / К.Ю. Белая. // Современное дошкольное образование. - 2010. - № 4. - С. 14.
2. Бурачевская О.В. Интерактивные приемы развития лексико-грамматической базы речи у детей дошкольного возраста [Текст] // Актуальные задачи педагогики: Материалы VII междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). – Чита: Молодой ученый, 2016. – С. 113–117.
3. Карабанова, О.А. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования: Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста / О.А. Карабанова, Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова, П.Д. Рабинович, Е.М.Марич. - М.: Федеральный институт развития образования, 2014. - 96 с.
4. Комарова, Т.С. Информационно-компьютерные технологии в дошкольном образовании. / Т.С. Комарова, И.И. Комарова, А.В. Туликов и др. - М.: Мозаика-синтез, 2011. - 128 с.
5. Ушакова, О.С. Методики обследования развития речи дошкольников: пособ. Для восп. Детского сада. / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: РАО. – 1997. – 68 с.
6. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте: Краткий очерк / Д.Б. Эльконин – М.: Изд-во АПН СССР, 1958. – 115 с.

УДК 811.161.1. – 054.6

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Карпеченкова Юлия Геннадьевна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного Олейник Марина Анатольевна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОГРАММЫ MY TEST X ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКИМ АФОРИЗМАМ

Аннотация. Настоящая статья посвящена особенностям работы над русскими афоризмами в иностранной аудитории, а также возможностям применения компьютерной обучающе-контролирующей программы My Test X при обучении русским крылатым выражениям и фразеологизмам иностранных учащихся на практических занятиях по русскому языку. В статье представлены типовые вариативные задания данной программы, разработанные и апробированные авторами.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, афоризмы, компьютерная программа, методика обучения, задания, эффективность.

Annotation. The given article is devoted to the description of the specifics of working at the Russian aphorisms in a foreign audience, and also to some ways of the using of a computer program My Test X in teaching Russian popular expressions and phraseological units of foreign students in practical Russian language classes. In the article the complex of typical variative exercises of the program is presented which were created and approved by the authors.

Keywords: Russian as a foreign, aphorisms, computer program, methods of teaching, quests, effectiveness.

Введение. Широкие возможности информационных технологий повсеместно используются в практике преподавания иностранных языков и активно внедряются в процесс обучения русскому языку как иностранному, в частности. Применение современных технологий позволяет и обучать, и контролировать, и, одновременно, экономить учебное время.

В работе с иностранными обучающимися актуальны электронные учебные пособия, презентации, аудио- и видеофайлы, компьютерные программы и всевозможные гаджеты, целью которых чаще всего является обучение грамматике и пополнение словарного запаса.

Осуществлению речевого развития иностранных обучающихся способствует изучение афоризмов, являющихся неотъемлемой составляющей современного русского языка. Коммуникативная ценность афоризмов заключается в возможности восприятия устной речи, адекватном осознавании, выделении мысли, умении строить диалогическую или монологическую речь, высказывать и аргументировать свою точку зрения, рассуждать. Методическая эффективность использования афористических единиц – крылатых выражений и фразеологизмов – в учебной практике РКИ обоснована в научных работах авторов настоящей статьи как с позиций лингвистики, так и других ориентиров (различие ценностных ориентаций, стереотипов культур, межкультурные коммуникации) [3; 4].

Изложение основного материала статьи. Важным вопросом остается эффективность внедрения афоризмов в процесс обучения, организация их усвоения, а также обеспечение обобщения и контроля степени владения афоризмами, что требует использования различных приемов семантизации, включения наглядности, языковых игр, затрат времени на проверку заданий и прослушивание продуцируемой речи.

Решением перечисленных выше проблем может быть обучающе-контролирующая программа компьютерного тестирования My Test X, используемая на занятиях по русскому языку для иностранных студентов факультета РКИ РГПУ им. А. И. Герцена, позволяющая экономить время и комплексно сочетать в себе различные виды речевой деятельности: аудирование, письмо, чтение. Программа My Test X содержит следующие виды заданий: перестановка букв; одиночный выбор; множественный выбор; указание порядка; часть изображения; сопоставление вариантов; подтверждение и опровержение высказывания; ручной ввод текста; ручной ввод числа. В задания можно включить аудио-, видеофайлы, фотоматериал, рисунки и символы [2].

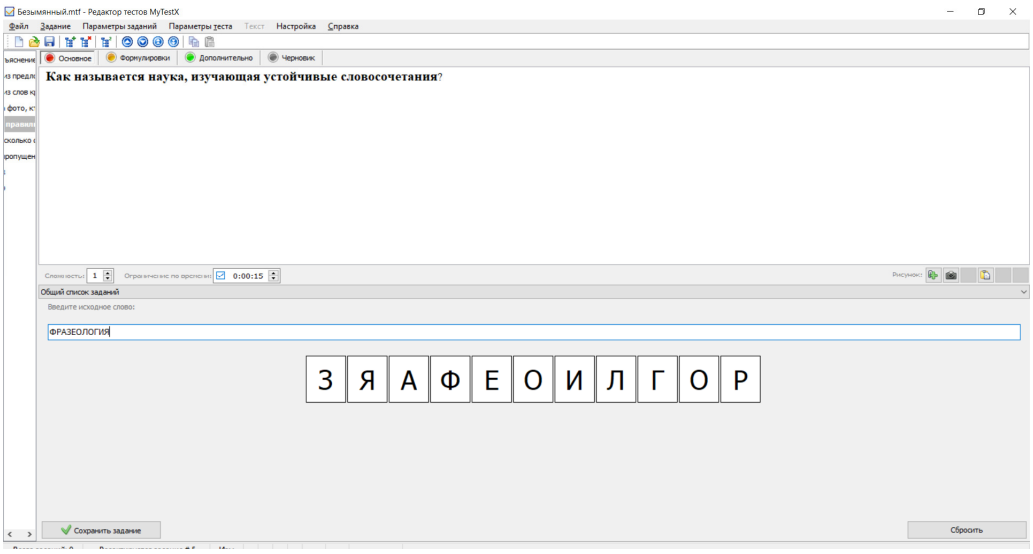
Кроме того, возможности данной программы позволяют варьировать количество и тип заданий, давая возможность провести тестирование на любом этапе занятий по таким дисциплинам, как « Практикум по межкультурной коммуникации », «Практикум по культуре речевого развития» и др.

Если тестирование выполняется в обучающем режиме, то правильные варианты ответов показываются в ходе его выполнения, если режим контролирующий, то ознакомиться с результатами и подробным отчётом об ошибках можно после его завершения.

Обратимся к примерам. Для каждого типа задания представлено описание и фото экрана (screenshot) с программой в режиме My Test Editor (студенты выполняют в My Test Student), на котом виден тип задания, ограниченное время выполнения (в зависимости от объема и сложности) и содержание задания. Сложность каждого задания также может варьироваться (от 1 до 100 баллов).

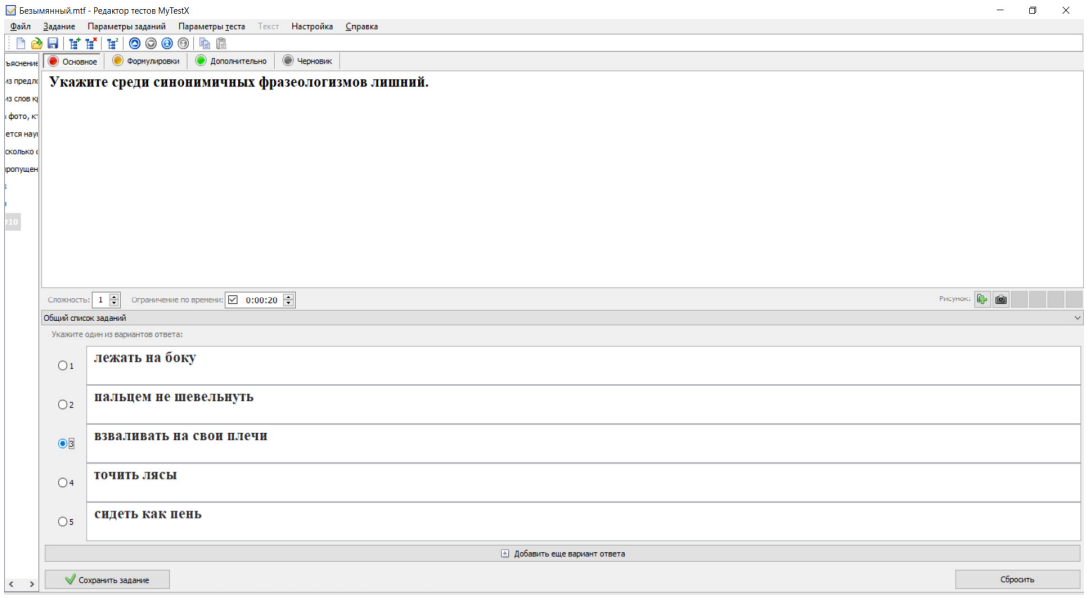
1. Перестановка букв.

На выполнение данного типа задания отводится 15 секунд. Требуется составить из букв слово «фразеология». Цель данного задания – проверка знания терминологии, а также развитие языковой догадки.



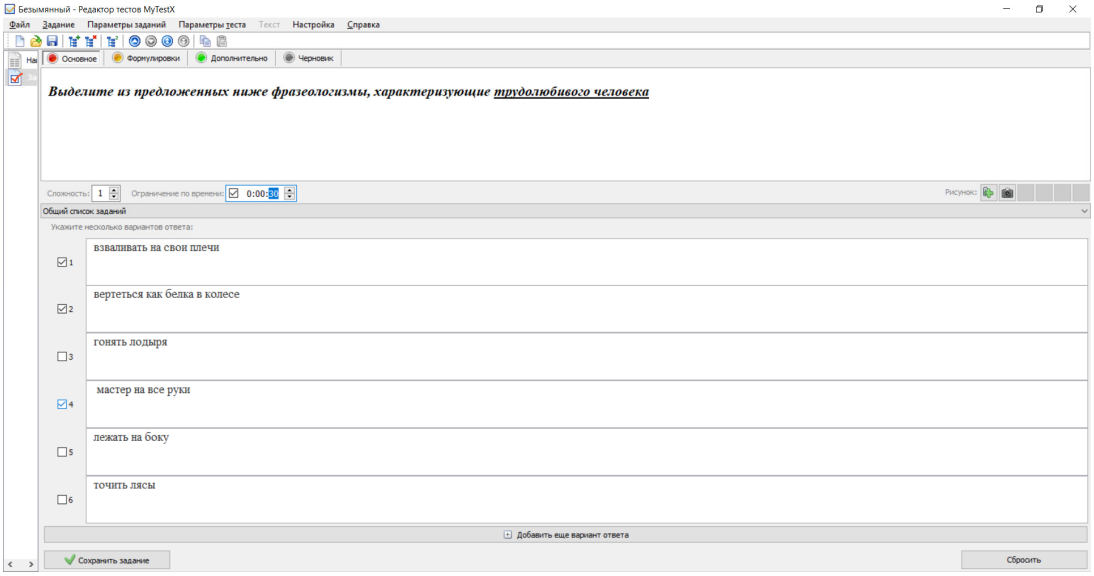
2. Задания на одиночный выбор ответа.

Задание – указать лишний фразеологизм среди других, являющихся синонимичными: *взваливать на свои плечи; лежать на боку; пальцем не шевельнуть; точить лясы; сидеть как пень*. Время выполнения – 20 секунд. Задание направлено на проверку способности классифицировать фразеологические единицы по семантическим сходствам и различиям.



3. Задания на множественный выбор.

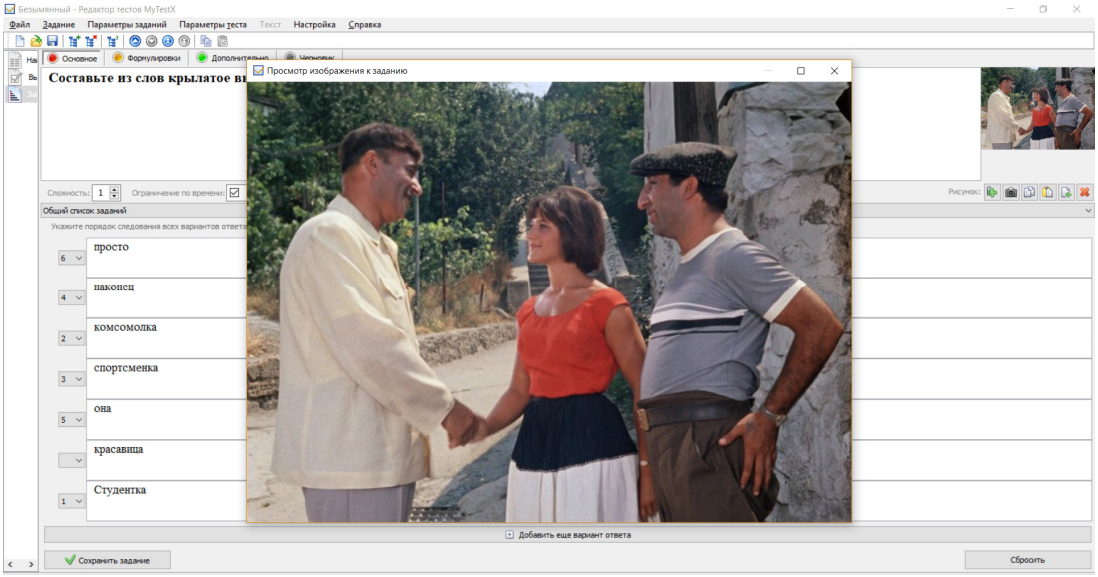
На выполнение задания отводится 30 секунд. Задание также направлено на проверку знания и степени понимания фразеологизмов. Требуется выделить из списка фразеологизмов те, которые характеризуют трудолюбивого человека: *вертеться как белка в колесе, взваливать на свои плечи, гонять лодыря, мастер на все руки, лежать на боку, точить лясы*. Количество вариантов ответов может быть любым.



4. Задания на указание порядка.

Требуется составить из слов предложение – крылатое выражение *(«Студентка, комсомолка, спортсменка, наконец, она просто красавица!»*). Каждому слову должен соответствовать номер по порядку. На задание отводится 45 секунд. Для облегчения понимания можно вставить рисунок, иллюстрирующей выражение, при клике он становится полноэкранным, как на приведенном фото.

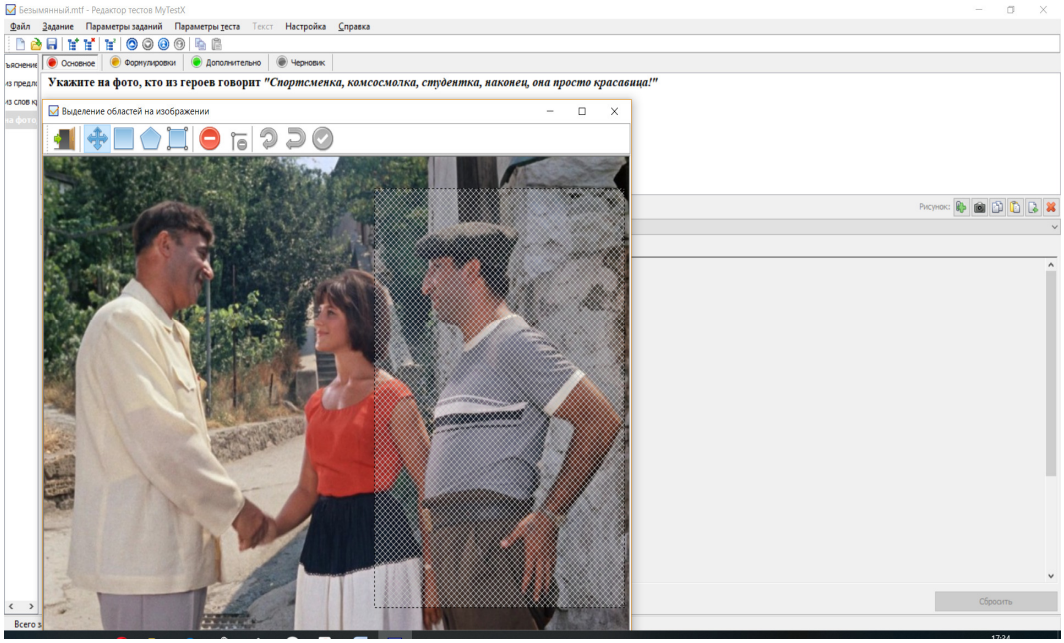
Данное задание не только проверяет знание афоризма, но и развивает память, ассоциативное и логическое мышление, а также навыки составления связного высказывания.



5. Часть изображения.

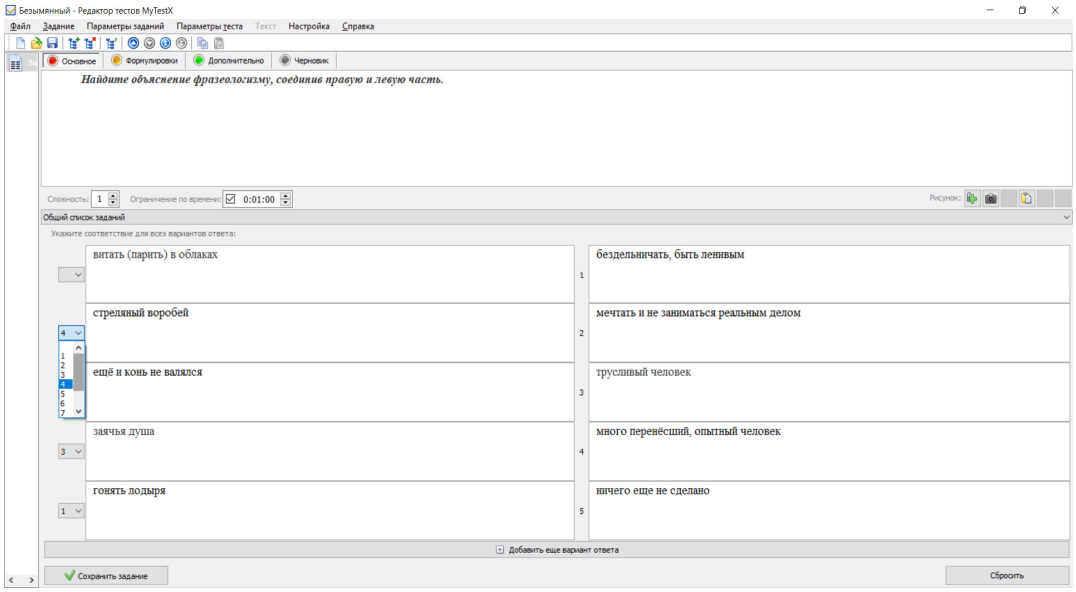
Требуется указать на фото героя, которому принадлежит крылатое выражение *"Спортсменка, комсомолка, студентка, наконец, она просто красавица!"*. В режиме редактора выделяется область, при нажатии студентом на любую точку которой ответ будет засчитан как правильный. На задание отводится 15 секунд.

Картинка может иллюстрировать как выражение предыдущего задания, так и быть самостоятельной единицей, проверяя знание источника крылатого выражения.



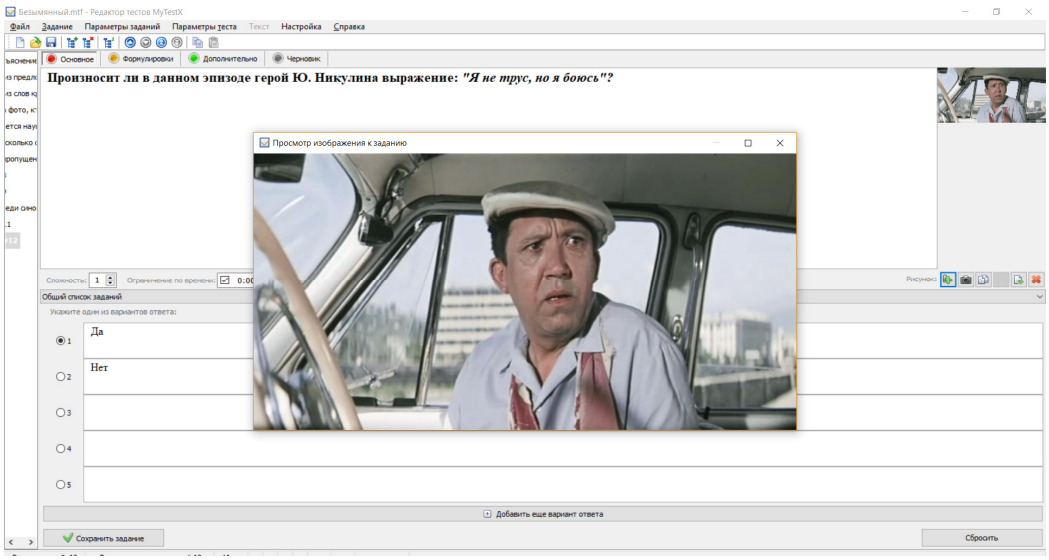
6. Задания на указание соответствия.

На задание отводится минута. Требуется сопоставить фразеологизм слева (*витать (парить) в облаках; стреляный воробей; ещё и конь не валялся; заячья душа; гонять лодыря)* и его объяснение справа (*бездельничать, быть ленивым; мечтать и не заниматься реальным делом; трусливый человек; много перенёсший, опытный человек; ничего еще не сделано).* Задание выполняется с целью развития навыков систематизации и анализа конкретного языкового материала.



7. Задания на подтверждение и опровержение высказывания.

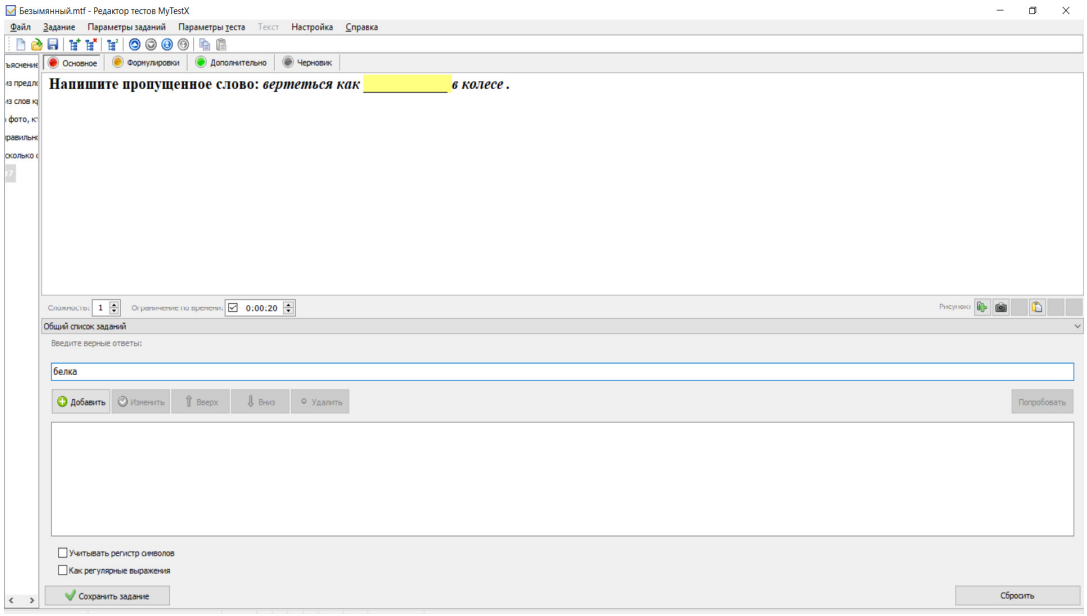
Задание подразумевает выбор ответа типа «да» – «нет» и направлено на проверку знания афоризмов и их источников. Произносит ли в данном эпизоде герой Ю. Никулина выражение: *"Я не трус, но я боюсь"*? Время выполнения – 25 секунд. Задание также может быть вариативным: работа с синонимами и антонимами, подтверждение – опровержение правильности фразеологизма или крылатого выражение, их принадлежность к устойчивым единицам и т.п.



8. Задания на ручной ввод текста.

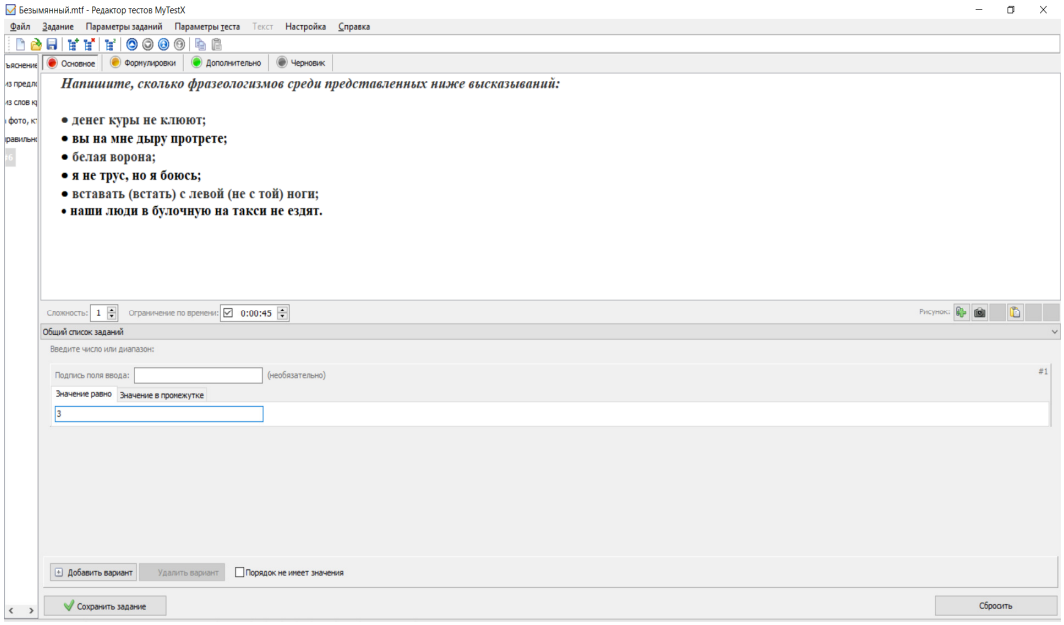
Задание направлено на проверку знания фразеологизмов и развитие навыков грамотного письма на компьютере, нужно вписать недостающее слово: *вертеться как _____ в колесе.* Время выполнения – 20 секунд.

Данное задание может иметь множество разных вариантов в зависимости от цели: написать недостающее слово, записать на слух (по аудиовставке) слово или выражение (развиваются навыки аудирования), написать целый фразеологизм или крылатое выражение по ассоциации с картинкой и т.д.



9. Задания на ручной ввод числа.

Требуется написать число (количество) фразеологизмов среди других высказываний (*денег куры не клюют; вы на мне дыру протрете; белая ворона; я не трус, но я боюсь; встать не с той (с левой) ноги; наши люди в булочную на таки не ездят*). Время – 45 секунд. Аналогичным может быть задание на указание крылатых выражений среди представленных. Задание направлено на проверку умения различать устойчивые выражения.



Выводы. Использование программы My Test X на занятиях по РКИ позволяет развивать знания обучающихся в области информационных технологий (навыки работы с компьютером на русскоязычной клавиатуре), обобщать и контролировать знания по афористике, а также формировать дисциплинированность и исполнительность тестируемых, интенсифицирует любое занятие или его часть. Компьютерные задания тренируют память, помогают учащимся выработать речевые умения и навыки, развивают внимание и познавательный интерес к предмету, поддерживают мотивацию изучения языка, расширяют кругозор.

Литература:

1. Азимов Э. Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного: метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Э. Г. Азимов. – М.: Рус. яз., Курсы, 2012. – 352 с.
2. Карпеченкова Ю. Г. Использование программы компьютерного тестирования My Test X как фактор интенсификации текущего контроля знаний при освоении грамматических тем на подготовительном этапе обучения РКИ // Язык. Культура. Менталитет. Проблемы изучения в иностранной аудитории: материалы XVI международно-практической конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. – С. 305 – 309.
3. Карпеченкова Ю. Г., Олейник М. А., Спиридонова О. С. Применение наглядности и игровых форм работы при обучении русским афоризмам иностранных учащихся на практических занятиях по русскому языку // Вестник Череповецкого государственного университета, 2015. № 4 (65). – С. 136 – 140.
4. Карпеченкова Ю. Г., Олейник М. А., Спиридонова О. С. Формирование лингвострановедческой компетенции иностранных учащихся на основе русских афоризмов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. № 1 / 2015. – С. 45–57.
5. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Карпушова Ольга Александровна
Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Сызрань);
кандидат педагогических наук Мигненко Марина Анатольевна
Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Сызрань)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАФЕДРЫ РУССКОГО ЯЗЫКА С КАФЕДРАМИ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИМИ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В АВИАЦИОННОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается опыт межкафедрального взаимодействия преподавателей-русистов с преподавателями специальных кафедр, работающими в группах иностранных военнослужащих, которые обучаются как на подготовительном, так и на основных курсах военного авиационного вуза. Основной задачей исследования является обоснование эффективности совместной работы преподавателей разных кафедр. Рассматриваются методический и учебно-организационный аспекты такой работы. Перечислены не только преимущества указанной организации учебного процесса, но и ряд проблем, существующих при обучении иностранных военнослужащих, обозначены пути решения этих проблем. В статье описаны разные этапы взаимодействия преподавателей специальных дисциплин и преподавателей русского языка как иностранного.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, иностранные военнослужащие, совместная работа преподавателей, научный стиль речи.

Annotation. The article describes the experience of Russian teachers' interaction with teachers of special

departments, working in groups of foreign military personnel who are trained at both the preparatory and basic military courses of Aviation high school. The main objective of the research is to substantiate the effectiveness of teachers' collaboration across departments. The methodological and organizational aspects of such work are discussed. Not only benefits of the organization of educational process, but also a number of problems in training foreign troops are listed, ways of resolving these problems are identified. This article describes different phases of the interaction of teachers of special disciplines and teachers of Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language, foreign military personnel, joint work of teachers, scientific style of speech.

Введение. Известно, что ведущей целью речевой подготовки иностранных военнослужащих (ИВС) в авиационном вузе является практическая, которая направлена на овладение русским языком как средством общения и приобретения профессиональных знаний, умений и навыков. Следовательно, основным содержанием работы преподавателя русского языка в военном вузе, готовящем иностранных специалистов, является обучение научному стилю речи. Он вводится в Филиале ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Сызрани уже на подготовительном курсе в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный», и продолжается ещё на протяжении двух лет в рамках дисциплины «Иностранный язык».

В процессе данной работы преподавателям-русистам приходится в короткие сроки решать задачи по формированию у иностранных военнослужащих авиационного вуза необходимых знаний, умений и навыков в области использования терминологии при изучении общенаучных и профильных дисциплин.

Изложение основного материала статьи. На занятиях по русскому языку иностранные курсанты получают знания об отличительных особенностях научного стиля, знакомятся с лексико-грамматическими конструкциями (ЛГК), характерными для данного типа речи, приобретают умения и навыки использования их в диалогических и монологических высказываниях. Усвоив специальную терминологию, иностранные учащиеся учатся наполнять базовые структуры языка специальности необходимой профильной лексикой, используя их в своей устной и письменной речи и формируя активный терминологический запас. Это во многом способствует тому, что в дальнейшем ИВС могут активно пользоваться полученными знаниями, умениями и навыками на занятиях по специальности.

Всё сказанное выше должно обязательно учитываться преподавателем-предметником при работе с иностранными курсантами.

К сожалению, преподаватели – предметники смутно представляют себе уровень владения русским языком иностранных учащихся и часто предъявляют претензии к преподавателям - русистам, которые, якобы, «плохо научили» иностранцев русскому языку. Причиной тому, по меньшей мере, является недостаточный уровень сотрудничества филологов и военных специалистов.

Это приводит к тому, что лекционные материалы, предназначенные для усвоения иностранными курсантами, не подвергаются необходимой языковой обработке или, наоборот, форма выражения содержания адаптируется в ущерб самому содержанию. Усугубляется данное положение ещё и при совместном обучении российских и иностранных курсантов уже с первого курса, когда иностранные военнослужащие, прибывшие из стран ближнего зарубежья, минуя подготовительный курс, вынуждены воспринимать устный и письменный научный текст, имеющий свои особенности, без специальной подготовки.

Безусловно, не могут все преподаватели – предметники иметь достаточно высокую лингвистическую компетенцию. А значит, этот факт, на наш взгляд, и послужит тем необходимым мотивом, который будет способствовать взаимодействию преподавателей специальных и общественных дисциплин с русистами. С другой стороны, преподаватели русского языка активно используют лекции своих коллег-специалистов, учебники по профильным дисциплинам в качестве текстовой и терминологической основы занятий по научному стилю речи, разработке учебных пособий, составлении тематических планов, рабочих программ и лексических минимумов по РКИ. При этом они постоянно нуждаются в консультациях по содержательной стороне используемого языкового материала.

Таким образом, повышение уровня межкафедрального взаимодействия преподавателей специальных дисциплин и русистов способствовало бы расширению лингвистической компетенции одних и углублению фоновых знаний других, что в результате, конечно же, должно положительно повлиять на повышение качества получаемого иностранными курсантами образования в военных авиационных учебных заведениях России.

В Филиале ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Сызрани уже много лет практикуется сотрудничество преподавателей кафедры русского языка с коллегами специальных и общенаучных кафедр (Конструкции и эксплуатации авиационной техники, Тактики, Боевого применения авиационного вооружения, Вертолётовождения, Аэродинамики и динамики полёта, Общетехнических дисциплин, Математики и естественнонаучных дисциплин). Причём это взаимодействие в системе обучения иностранных военнослужащих осуществляется на нескольких уровнях:

- планирования (определения цели, задач, составления программ и тематических планов);
- подготовки учебного материала (составление лексического минимума, текстов, заданий, определение технических терминов, которые будут использованы на занятиях, согласование между преподавателями смыслового содержания этих терминов, сопоставление национальных и международных технических терминов);
- проведения интегрированных занятий;
- составления методических рекомендаций, тематических словарей терминов, учебных и наглядных пособий для иностранных военнослужащих.

Самым продуктивным видом подобного сотрудничества можно считать совместную работу по отбору языкового материала при написании преподавателями-русистами пособий по языку специальности (а на кафедре русского языка Филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Сызрани имеется достаточно богатый опыт по составлению таких учебных изданий) [1-7].

Условия военного авиационного учебного заведения предполагают необходимость создания специальных учебных пособий по определённым подъязыкам научного стиля. Конечно, таких типовых пособий множество. Но их нельзя использовать при обучении ИВС в нашем вузе, так, как, в них не представлены ни профильная, характерная для авиационного вуза, терминология, ни специфические грамматические конструкции, используемые в подъязыках военных дисциплин или профильных текстах той

или иной специальности.

В основу взаимодействия преподавателей русского языка и предметников при отборе и лингво-методической обработке языкового материала специальных дисциплин были положены такие важные принципы, которые, на наш взгляд, способствуют оптимизации учебной литературы по языку специальности и в плане языкового выражения, и в плане содержания.

При этом каждая из сторон отчётливо представляет себе общий объём работы, а также свою роль и степень своего участия.

Работа над отбором языкового материала по специальности осуществлялась поэтапно и включает в себя следующие действия:

1. Координацию тематических планов для определения тем, содержащих базовую терминологию данной профильной дисциплины.
2. Отбор основных текстов (из учебников, учебных пособий или лекций), включающих важные, с точки зрения специалиста - предметника, термины, терминологические сочетания и аббревиатуры.
3. Отбор и составление необходимого и достаточного словника по каждой теме.
4. Анализ и адаптацию отобранных текстов в зависимости от уровня языковой компетенции обучаемых.
5. Методически ориентированную обработку текстов с точки зрения профильного использования.
6. Отбор языковых единиц, необходимых для активации содержания текста, и методическое определение языкового материала в соответствии с задачами обучения русскому языку как иностранному.

Выводы. Как показывает практика совместной работы, на первом и втором этапах работы основную роль играет преподаватель-предметник, поскольку только он сможет определить объём терминологии, необходимый для дальнейшего освоения специальной дисциплины. Именно он сможет отобрать наиболее содержательные темы, в рамках которых преподаватель-русист должен решать не только смысловые, но и лингвистические задачи.

Работа на третьем этапе выполняется как специалистом-предметником, так и преподавателем-русистом. Так, предметник может необоснованно расширить словник, введя в него общенаучные терминологические слова и словосочетания, и только специалист русского языка как иностранного способен минимизировать его, так как имеет полное представление о языковой подготовке обучаемых на каждом этапе обучения.

На четвёртом этапе специалисты обоих профилей также работают совместно. Преподаватель-русист анализирует предложенные предметником тексты с точки зрения объёма, сложности языкового оформления, композиционных и типовых особенностей; адаптирует тексты в зависимости от объёма, композиции, облегчая усложнённые конструкции. Эта работа проводится только с целью облегчения и адаптации плана выражения, не касаясь содержательной стороны. Корректирует адаптированные тексты только специалист-предметник, исходя из возможностей своей дисциплины и соответствия их требованиям, предъявляемым к тексту как учебной дисциплине преподавателем-русистом.

На последних этапах работу с текстом по специальности полностью осуществляет преподаватель-русист. Исходя из типовой принадлежности и языковых особенностей текста, он разрабатывает систему упражнений для решения задачи по активизации лексического и грамматического материала при подготовке иностранных курсантов к восприятию соответствующей темы на занятии по специальности. Тем самым облегчает им выход в активную речь по заданной теме.

Примером такого тесного сотрудничества преподавателей-русистов с преподавателями специальных кафедр в Филиале ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Сызрани является создание не только печатных и электронных учебных пособий по научному стилю речи, но и Словаря авиационных терминов для иностранных военнослужащих [8].

Таким образом, в основу работы по совместному отбору и обработке текстов научного стиля речи должны быть положены профессиональное владение фактическим материалом специалистом-предметником и контроль соблюдения языкового режима со стороны преподавателя русского языка как иностранного.

Литература:

1. Сборник текстов и заданий по научному стилю речи для иностранных военнослужащих. Специальная лексика по авиационному вооружению / Джур Е.В., Карпушова О.А., Богданова Н.В., Гужавин А.В., Куликова Т.Д., Немич Н.Н.. Фил. ВУНЦ ВВС «Воен.-возд. акад. им. проф. Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина» (г. Сызрань), – Сызрань, 2018. – 229 с.: ил.
2. Сборник текстов и заданий по обучению иностранных военнослужащих научному стилю речи. Спецлексика по конструкции и эксплуатации вертолётов и двигателей: / Сычева Г.П., Ясеницкая Е.М.; Фил. ВУНЦ ВВС «Воен.-возд. акад. им. проф. Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина» (г. Сызрань), – Сызрань, 2016. –188 с.
3. Карпушова О.А., Михайлова Т.Г., Мигненко М.А., Богданова Н.В. Сборник текстов и заданий по обучению иностранных военнослужащих научному стилю речи (математика, физика, история). Филиал ВУНЦ ВВС «ВВА», г. Сызрань, 2017 г. 169 стр.
4. Электронное учебное пособие «Русский язык. Сборник текстов и заданий по научному стилю речи для иностранных военнослужащих (Авиационное оборудование)». / Мигненко М.А., Васильева О.А., Савина И.С. Фил. ВУНЦ ВВС «Воен.-возд. акад. им. проф. Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина» (г. Сызрань), – Сызрань, 2017.
5. Электронное учебное пособие «Сборник текстов и заданий по научному стилю речи для иностранных военнослужащих. Специальная лексика по комплексу авиационного вооружения вертолётов». / Карпушова О.А., Джур Е.В., Моисеева А.А., Богданова Н.В., Немич Н.Н., Куликова Т.Д., Осипчук А.Е. Фил. ВУНЦ ВВС «Воен.-возд. акад. им. проф. Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина» (г. Сызрань), – Сызрань, 2018.
6. Электронное учебное пособие «Сборник текстов и заданий по обучению иностранных военнослужащих научному стилю речи. Спецлексика по радиоэлектронному оборудованию». / Карпушова О.А., Васянина О.Л. Фил. ВУНЦ ВВС «Воен.-возд. акад. им. проф. Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина» (г. Сызрань), – Сызрань, 2017.
7. «Русский язык. Сборник текстов и заданий по научному стилю речи для иностранных военнослужащих (спецлексика по авиационному оборудованию)». / Мигненко М.А., Васильева О.А., Савина И.С., Вяткина А.И. Фил. ВУНЦ ВВС «Воен.-возд. акад. им. проф. Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина» (г. Сызрань), – Сызрань, 2018. – 174 с.: ил.

8. Словарь авиационных терминов для иностранных военнослужащих. / под ред. Карпушовой О.А. Фил. ВУНЦ ВВС «Воен.-возд. акад. им. проф. Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина» (г. Сызрань), – Сызрань, 2018. – 207 с.

Педагогика

УДК:378

кандидат педагогических наук Карсанов Эдуард Хаджимуссаевич
Санкт-Петербургский военный институт войск
национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ АБИТУРИЕНТОВ, ПОСТУПАЮЩИХ В ИНСТИТУТЫ РОСГВАРДИИ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы выбора профессии среди поступающих в институты Росгвардии абитуриентов и пути совершенствования процесса профессиональной ориентации.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональный отбор, воспитание, обучение, профессия.

Annotation. The article deals with the problem of choosing a profession among applicants to the institutions of National Guard troops and ways to improve the process of professional orientation.

Keywords: professional orientation, professional selection, education, training, profession.

Введение. Анализ поступающих в военные образовательные организации высшего образования Росгвардии абитуриентов, показывает то, что основная часть поступающих молодых граждан не ориентирована профессионально на дальнейшую службу по контракту в Вооруженных Силах Российской Федерации. Ошибочное первоначальное представление о порядке прохождения военной службы приводит к дальнейшим трудностям в обучении среди курсантов военных образовательных организаций высшего образования. Учеба для таких курсантов становится на второе, а иногда и на третье место в жизни, препятствует дальнейшему профессиональному становлению, как военнослужащего, возникает кризис мотивации. Кризис мотивации влияет не только на учебную деятельность, но и на другие важнейшие направления жизнедеятельности обучающихся, среди которых можно выделить: должностные обязанности, несение службы в суточных нарядах и караулах, хозяйственно-бытовая деятельность и другие. Практическое наблюдение показывает, что это приводит, в основном, к отчислению курсантов из военных образовательных организаций высшего образования и основная причина - это нежелание учиться.

Изложение основного материала статьи. Основные причины сложившейся ситуации кроются в незрелой мотивации среди молодых абитуриентов, слабой осведомленности в выбранной профессии офицера войск национальной гвардии Российской Федерации, недостаточной уверенности в собственных силах, страхах перед требованиями, которые предъявляются к военному специалисту и ошибочному представлению об их условиях.

Следует отметить, что не только социальные и психологические проблемы это основная часть, которая влияет на обучающихся курсантов в военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии. Так же, можно обозначить и ряд других, не менее важных проблем, которые оказывают влияние на обучение и профессиональное становление будущих офицеров, как специалистов военного ремесла, таких как:

- широкое распространение социальных сетей и большое количество созданных в них виртуальных групп, оказывающих негативное воздействие на юные, еще не сформировавшие свое собственное мнение, личности;
- определенный уровень пьянства, наркомании и преступности среди населения (особенно это касается крупных населенных пунктов, обладающих большим потенциалом в области развития коммуникаций различных уровней);
- негативное воздействие «фэйковых» средств массовой информации, распространяющих ложную информацию о текущих событиях и происшествиях;
- низкий уровень мотивации со стороны родителей и опекунов поступающих абитуриентов и уже обучающихся курсантов военных образовательных организаций высшего образования.

Выше перечисленные проблемы, бесспорно, оказывают влияние на учебный и воспитательный процесс, на процесс профессионального становления обучающихся курсантов, на процесс определения их профессиональной пригодности и будут актуальными еще долгое время. Но, не смотря на имеющиеся сложности, военные образовательные организации высшего образования Росгвардии продолжают активную работу по совершенствованию образовательного процесса. И немало важное направление занимает профессиональная ориентация поступающих абитуриентов. Программы профессионального отбора поступающих постоянно совершенствуются, что позволяет в большей степени отбирать на обучение наиболее профессионально ориентированных учеников, добиваясь, таким образом, максимально эффективного становления военнослужащих как специалистов в выбранной профессии.

Профессиональный отбор позволяет качественно комплектовать курсантами факультеты военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии России. Это качество находится в прямой зависимости от количества лиц, желающих поступить в военные учебные заведения. Так, чем больше молодых граждан изъявило желание поступать, тем выше вероятность наиболее качественного профессионального отбора на учебу. Среди основных задач профориентационной работы можно считать:

- ознакомление поступающих абитуриентов с особенностями военной службы в рядах войск национальной гвардии России;
- ознакомление с требованиями, которые предъявляются к военнослужащим Росгвардии;
- ознакомление с особенностями служебно-профессиональной деятельности;
- ознакомление поступающих абитуриентов с их индивидуально-психологическим портретом, с целью оказания помощи в самоопределении юного гражданина, помощи выбора дальнейшей профессии.

Профессиональная ориентация для абитуриентов имеет большое значение. Она представлена как

сознательный процесс, включающий получение достаточно избыточной информации о профессиональной деятельности военнослужащих Росгвардии и обработку этой информации, сравнением ее со своими силами, уровнем знаний, способностями и желаниями.

Военно-профессиональная ориентация на практике имеет ряд важных функций, среди которых:

- адаптация к психолого-педагогическим и социальным мероприятиям, проводимым среди военнослужащих Росгвардии;
- формирование социально-психологических мотивов выбора профессии;
- укоренение психологической готовности к осознанному выбору профессии военнослужащего;
- стремление к освоению военного дела и самообразовательной деятельности.

Как правило, за первоначальную основу при выборе профессии оказывают субъективные и объективные факторы, а именно:

- субъективные факторы могут быть связаны с влиянием макросреды на абитуриента (примером может послужить наличие среди родственников действующих военнослужащих);
- объективные факторы уходят своими корнями в политические и экономические взгляды абитуриента, его нравственные предпочтения, склоняющиеся в сторону получения престижной профессии с целью дальнейшего прохождения военной службы в рядах Росгвардии.

В связи с эти, профессиональная ориентация, поступающих в военные образовательные организаций высшего образования абитуриентов, должна опираться на субъективные и объективные факторы и носить комплексный характер, а так же предусматривать современный подход по реализации психолого-педагогических и социально-экономических мероприятий.

Психолого-педагогические мероприятия включают в себя оценку соответствия требований, которые предъявляются к специалисту, к психологическим особенностям поступающих абитуриентов. К тому же, целенаправленное и всестороннее воспитание и формирование, у отобранных на поступление кандидатов, желания и интереса к дальнейшему прохождению военной службы в рядах Росгвардии.

Социально-экономические мероприятия включают в себя проведение анализа в потребности тех или иных профессий для нужд Росгвардии, проведение опросов о престиже прохождения военной службы, изучение наиболее перспективных профессий, с целью дальнейшего совершенствования учебного процесса.

Указанные мероприятия требуют системного решения вопросов, которые касаются профессиональной ориентации. Их можно разделить на такие направления, как: информационные, диагностические и психолого-педагогические.

Информационное направление предусматривает выполнение мероприятий по разъяснению гражданам положений законодательства Российской Федерации, в части касающейся порядка прохождения военной службы, мер социальных гарантий, перспектив дальнейшего прохождения службы в рядах войск национальной гвардии, качественных показателей получаемой профессии при обучении и возможности работы, по завершении службы, в ведущих отраслях экономики.

Диагностическое направление позволяет проводить работу по изучению психофизиологических и индивидуальных качеств и особенностей каждого поступающего, на этапе выбора дальнейшей профессиональной деятельности в рядах Росгвардии. Оказание помощи абитуриентам на этапе выбора профессии и помощи в самоопределении своего дальнейшего жизненного пути.

Психолого-педагогическое направление позволяет дать поступающим абитуриентам информацию, касающуюся истории возникновения и становления войск национальной гвардии, ее развития и структуры. Поступающим гражданам разъясняются правила приема на учебу, особенности обучения, перспективы служебного и профессионального роста. Данное направление является особенно значимым в последние годы, учитывая количество негативной информации, которая распространяется посредством мировой интернет сети.

Таким образом, вышеизложенное позволяет утверждать, что профессиональная ориентация – это сложная и многоуровневая система, в которой задействовано большое количество личного состава, работающего от первых дней приема молодых граждан на обучение до выпуска профессионально ориентированных специалистов, и делится на следующие основные элементы:

- профессиональное просвещение;
- профессиональная диагностика;
- профессиональная консультация;
- профессиональное воспитание.

Следует отметить, что работа, проводимая по привлечению молодых граждан к службе в Росгвардии, не должна сводиться к простой агитации и пропаганде, а должна иметь содержательный характер, нести глубокое информационное и психологическое содержание. Низко содержательная агитационная работа приводит к большому конкурсу среди поступающих абитуриентов, но при этом мотивационный фактор, который используется при выборе профессии, может быть низок, что приводит к позднему осознанию ошибочного выбора профессии и как следствие отчислению курсанта.

Целесообразно использовать в интересах профориентации современные средства мультимедийных систем, создавая видео ролики, разъясняющие молодым гражданам основы прохождения военной службы. Использовать патриотические программы и проводить разъяснительную работу среди школьников пред призывного возраста. Выпускать книги и журналы, касающиеся проведения набора на учебу в военные образовательные организации высшего образования Росгвардии и направлять их в районные военные комиссариаты, школы и кадетские корпуса.

Среди положительных примеров можно отметить работу, проводимую в Санкт-Петербургском военном институте войск национальной гвардии Российской Федерации, где наряду с вышеизложенными направлениями также проводятся дни открытых дверей. Они позволяют будущим кандидатам и их родителям ознакомиться с институтом, его структурой, профессорско-преподавательским составом, командованием военного института, жизнью и бытом обучающихся курсантов, посещением музея и просмотром документальных фильмов о службе выпускников. Дни открытых дверей позволяют выступить перед собравшимися гостями командованию института, ветеранам и отличникам учебы.

Так же, при выполнении мероприятий профессиональной ориентации поступающих абитуриентов, военным институтам Росгвардии следует проводить большую работу в общеобразовательных учреждениях среднего образования, военных комиссариатах округов, в подразделениях и воинских частях Росгвардии, с

целью осуществления агитационных и информационно-психологических мероприятий, которые позволят проводить отбор кандидатов на местах. При этом особое внимание стоит уделять разъяснению, изъявившим желание к поступлению, правил учебы и жизни курсантов, дальнейших перспектив после обучения и возможностей карьерного роста.

Опыт работы показывает, что наиболее важным является работа, проводимая со школьниками средних общеобразовательных учреждений. Проведение разъяснительной работы с ним положительно сказывается на их представлении о войсках национальной гвардии и дает возможность заблаговременно и осознанно выбрать профессию. При этом стоит отметить, что проводить такую разъяснительную работу стоит, начиная с 7 – 9 классов. Это позволит нарастить количество желающих к поступлению абитуриентов и отобрать при профессиональном отборе, наиболее определившихся в выборе профессии, учеников.

Выводы. Таким образом, рассмотренные нами вопросы профессиональной ориентации абитуриентов, поступающих в военные институты войск национальной гвардии, позволяют сделать следующие выводы:

- в интересах повышения престижа прохождения службы в рядах Росгвардии необходимо организовывать взаимодействие с общеобразовательными организациями среднего образования, военными комиссариатами, органами местного самоуправлениями, ветеранскими организациями, с родителями курсантов, с общественными организациями, связанными с молодежью, а так же вести активную агитационную и рекламную деятельность;
- в целях качественного и своевременного просвещения молодежи и их родителей, постоянно обновлять и издавать справочники и книги, касающиеся прохождения службы в Росгвардии, перспектив и престижности выбранной профессии, потребности в профессиональных кадрах, путях получения профессии;
- для качественного проведения профессиональной ориентации поступающих абитуриентов необходима работа командиров и начальник всех степеней, а так же учет социально-экономической ситуации и особенностей конкретного региона.

Литература:

1. Бендюков М. А. Ступени карьеры: азбука профориентации. - Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 236 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь русского языка Владимира Даля. Том третий. – Москва, 1882. – 584 с.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям: Педагогика и психология, Соц. педагогика, Педагогика. -М.: Academia, 2004. – 301 с.
4. Колпаков В.Ю., Суворов В.А., Шарухин А.П. Организация процесса воспитания в частях внутренних войск МВД России [Текст] / В.Ю. Колпаков [и др.], [ред. В.Ю. Новожилов] / Монография. – М.: Редакция журнала «На боевом посту», 2012. – 648 с.
5. Приказ Федеральной службы войск национальной гвардии РФ от 7 ноября 2017 г. № 467 "Об утверждении Особенностей организации и осуществления образовательной, методической и научной (научно-исследовательской) деятельности в области подготовки кадров в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка, а также деятельности военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации" [Электронный ресурс]. http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71723106/ (Дата обращения: 18.09.2018).

Педагогика

УДК 371

студент Катаева Виктория Григорьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассматривается теоретический аспект особенностей развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР с позиций различных учёных. В статье дано определение диалогической речи, выделены группы диалогических умений, представлены особенности развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Ключевые слова: диалогическая речь, диалогические умения, общее недоразвитие речи, связная речь, речевые расстройства.

Annotation. This article discusses the theoretical aspect of the features of the development of Dialogic speech in children of preschool age with ONR from the standpoint of various scientists. In article definition of Dialogic speech, groups of dialogical skills, the peculiarities of the development of dialogical speech of the senior preschool children with the NRO.

Keywords: Dialogic speech, Dialogic skills, General underdevelopment of speech, coherent speech, speech disorders.

Введение. Развитие диалогической речи является одним из условий полноценного, правильного речевого общения, развития связной речи, и соответственно, результативной адаптации выпускников дошкольныхх учреждений к образовательным школам. В дошкольном периоде дети овладевают, в основном, диалогической речью, она имеет свои особенности, которые проявляются в применении языковых средств, допустимых в разговорной речи.

Изложение основного материала статьи. Диалогическая речь – это особый вид деятельности речевой, функции которой осуществляются в ходе непосредственного общения между собеседниками в результате последовательного чередования реагирующих и стимулирующих реплик. Диалог – это процесс речевого взаимодействия двух или более участников коммуникации.

Развитие диалогической речи у ребёнка - это сложный многоуровневый процесс, который формируется в процессе коммуникативной деятельности и общения на основе социальных и биологических предпосылок. При нормальном развитии у детей совершенствуется диалогическая речь к пяти годам. Дети более деятельно

принимают участие в разговоре, беседе, дают достаточно полный и развернутый анализ явления либо предмета. Дети могут поддержать беседу, отвечать правильно на вопросы взрослого и ровесника, задавать сами вопросы. Учатся строить деловые и игровые диалоги, осваивая правила речевого этикета. Пользуются косвенной и прямой речью, используют в диалогической речи и развернутую и краткую форму высказывания [2, с. 281].

Проблемой изучения диалогического общения детей дошкольного возраста занимались такие учёные как: А. Г. Арушанова, Л. Ф. Артеменкова, Е. Г. Федосеева, и развития диалогической речи А. А. Соколова, И. С. Назметдинова, А. В. Чулкова и др.

Частично вопросы развития диалогических умений дошкольников рассматривались в исследованиях, которые были посвящены формированию коммуникативной компетентности или коммуникативных умений детей, Е. М. Алифанова, Л. Л. Дубинина, С. Е. Привалова, С. В. Проняева и др.

Выделяют несколько групп диалогических умений у дошкольников:

1. Собственно речевые умения:

- умение вступать в общение (знать и уметь, когда и как можно начать разговор с незнакомым и знакомым лицом, разговаривающим с другим, занятым);

-умение поддерживать и завершать общение (учитывать ситуацию и условия общения; слушать и слышать своего собеседника; переспрашивать, проявлять инициативность в общении; высказываться связно, логично; собственную точку зрения доказывать; выражать отношение к предмету разговора - излагать мнение свое, сравнивать, оценивать, приводить примеры, возражать либо соглашаться, отвечать, спрашивать;

- уметь говорить в нормальном темпе, выразительно, использовать интонацию в диалоге.

2. Умения речевого этикета. В речевой этикет включаются: знакомство, приветствие, обращение, приглашение, просьба, привлечение внимания,

извинение, жалоба, согласие и отказ, неодобрение, сочувствие, благодарность, поздравление, прощание и др.

3. Умение общаться в группе, паре из 3 - 5 человек, в коллективе.

4. Умение общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, принимать участие в обсуждении темы определенной.

5. Неречевые (невербальные) умения - уместное использование жестов, мимики.

Важно отметить, что проблема речевых расстройств в настоящий период времени привлекает большое внимание разных специалистов: физиологов, логопедов, врачей, психологов. Это, обусловлено большой ролью, которую правильная речь имеет для гармоничного и полноценного развития ребёнка.

У дошкольников из всех видов речевых расстройств чаще всего встречается общее недоразвитие речи (ОНР). Оно представляет собой специфическое проявление речевой патологии, при ней нарушено формирование всех компонентов речевой системы в их единстве (фонетико-фонематические процессы, грамматический строй, лексика), в том числе связной речи.

Исследователи В. П. Глухов, Л. Ф. Спирова, В. К. Воробьева, полагают, что развитие диалогической речи это важная задача речевого развития детей с ОНР. Поскольку у дошкольников с данной нозологией недостаточно развито умение последовательно и связно излагать свои мысли. Эти дети владеют набором слов и синтаксических конструкций в упрощенном виде и ограниченном объеме, испытывают большие затруднения в программирование высказывания, в синтезирование отдельных элементов в структурное целое и отборе материала для той или иной цели. Всё это приводит к тому, что дети значительно отстают от возрастной нормы.

По данным Е. М. Мастюковой, Р. Е. Левиной, Г. В. Чиркиной, В. И. Селиверстова, и др. это связано не только нарушениями речи ребёнка, но и специфическими отклонениями в его психическом развитии. Нарушение диалогической речи в той или иной мере плохо влияет на все психическое развитие детей, отражается на их поведении, деятельности, выражается в несформированности средств коммуникации, оказывает отрицательное воздействие на установление и поддержку контактов с ровесниками, препятствует осуществлению полноценного общения.

Недостатки в формировании диалогической речи у дошкольников с ОНР в основном проявляются в нарушении средств общения (ограниченный словарный запас, простые предложения, грубые ошибки в понимании речи, полиморфное нарушение звуков, аграмматизмы в экспрессивной речи), что приводит к нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия дошкольников, и серьезные проблемы создаются на пути их обучения и развития.

Р. И. Лалаева и Н.В. Серебрякова отмечают, что в дошкольном периоде важно развивать диалогическую форму речи. На протяжении всего дошкольного периода необходимо развивать у дошкольников умение строить диалог (отвечать, спрашивать, возражать, объяснять, возражать, подавать реплику). Для этого важно применять с детьми беседы на самые различные темы, которые связанны с жизнью детей в детском саду, семье, с их отношениями со старшими и друзьями, их впечатлениями и интересами.

Также необходимо у детей развивать умение слушать своего собеседника, уметь отвечать на вопросы и задавать вопросы в зависимости от контекста [4, с. 160].

К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками с ОНР, относится формирование у них связной, устной (монологической, диалогической) речи. Формирование связной, устной речи важно для наиболее полного преодоления речевого недоразвития и подготовки дошкольников к школе.

Важно отметить, что в настоящее время по современным научным данным, мощным коррекционно-развивающим потенциалом в отношении высших психических и моторных функций, в том числе речевой функции ребёнка, обладает игра. Игра это основная ступень, являющаяся важной для развития детей. Игры учат детей понимать речевое взаимодействие, формируют грамматический строй речи у дошкольников, развивают словарный запас, вовлекают детей в диалог со сверстниками и взрослыми.

Выводы. Таким образом, рассмотрев теоретический аспект особенностей развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, можно отметить, что диалогическая речь – это особый вид деятельности речевой функции, которая осуществляются в ходе непосредственного общения между собеседниками в результате последовательного чередования реагирующих и стимулирующих реплик. К особенностям диалогической речи ребёнка с ОНР относится наличие лексико-грамматических нарушений, недостаточная информативность, нарушение логической организации и взаимосвязанности высказываний, их недостаточный объём.

Недостатки в формировании диалогической речи у дошкольников с ОНР в основном проявляются в нарушении средств общения (ограниченный словарный запас, простые предложения, грубые ошибки в понимании речи, полиморфное нарушение звуков, аграмматизмы в экспрессивной речи), что приводит к нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия дошкольников, и серьезные проблемы создаются на пути их обучения и развития.

Литература:

1. Бизикова, О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре / О.А. Бизикова. - М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2008. - 136 с.
2. Вяткина, Н. И., Ачкасова Ю. В. Особенности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня / Н. И. Вяткина, Ю. В. Ачкасова // Молодой ученый. - 2017. - №46. - С. 281-283.
3. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – М.: Владос, 2002. – 168 с.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева. – СПб.: Питер, 1999. — 160 с.
5. Левина, Р.Е. Воспитание правильной речи у детей / Р.Е. Левина. – М: Просвещение, 2012. - 16 с.
6. Салагина, Н. Н. Специфика диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Н.Н. Салагина // Молодой ученый. — 2016. — №1. — С. 750-753.
7. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т.Б. Филичева. - М.: Изд. – во ГНОМ и Д, 2000. — 128 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат философских наук Ковалевская Елена Владимировна
Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования города Москвы «Центр педагогического мастерства» (г. Москва)

ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ КОРОТКИХ ПОПУЛЯРНЫХ ВИДЕО-РОЛИКОВ ПО ПРЕДМЕТАМ ШКОЛЬНОГО ЦИКЛА

Аннотация. В рамках настоящей статьи представлена технология разработки коротких популярных видео-роликов знакомящих с сутью той или иной науки или предметной области. Представленная технология может быть полезна как разработчикам видео-роликов, так и разработчикам курсов и будет интересна преподавателям, разработчикам и продюсерам образовательных продуктов.

Ключевые слова: Образовательное видео, образовательные он-лайн ресурсы, популяризация науки, неформальное образование, внесистемное образование.

Annotation. This article is devoted to the technology of production short popular science video for education. This technology can be useful for teachers, producers of educational products.

Keywords: Educational video, educational on-line resources, popular science, unformal education.

Введение. Сегодня в области образования мы наблюдаем возникновение множества новых интересных проектов, инициатив, подходов. Создаются “школы будущего”, в образовательный процесс активно внедряются новые технологические решения, появляются и завоёвывают популярность новые подходы – смешанное обучение, перевёрнутый класс, популярными становятся он-лайн курсы, в том числе, массовые он-лайн курсы (МООС), проводятся совместные краудсорсинговые исследования [1-4].

О происходящих изменениях, трендах и тенденциях современного образования написано уже достаточно много.

В современном мире мы ежедневно сталкиваемся с огромными объёмами информации. Важно уметь самостоятельно анализировать информацию, делать выводы, познавать новое, быть к нему открытым, не просто получать доступ к информации, но уметь ей оперировать, отличать корректную информацию от некорректной. Вместе с тем, многочисленные опросы и тестирования показывают, что даже получающие в школе высшие оценки ученики часто не понимают сути изучаемого предмета, ориентируются на запоминание, формальное повторение или оперирование формулами без понимания сущности изучаемого предмета.

Если мы возьмём учебники, в том числе некоторые из тех, которые используются в школах и ВУЗах сегодня, мы столкнёмся с тем, что ученику или читателю придётся продираться через сложный, наукообразный, насыщенный сложными терминами и трудночитаемыми предложениями язык. Вместе с тем, многие книги ведущих учёных, нобелевских лауреатов написаны простым, понятным языком, читаются «на одном дыхании» [5, 6].

На наш взгляд, важно понимать, что образование сегодня конкурирует с той реальностью в которой оказывается современный человек. Вокруг современного школьника или студента много интересного – видео, игры, виртуальная реальность. Современные люди сталкиваются с огромным количеством источников информации: социальные сети, различные сайты, книги, фильмы, сериалы, компьютерные игры многие другие источники. Стандартная школа, стандартные учебники ожидаемо проигрывают в такой конкуренции. Поиск новых форм подачи информации становится как никогда ранее актуальным. «Наука должна быть весёлая, увлекательная и простая», – утверждал Пётр Капица [7].

Быть современным означает быть в курсе последних научных открытий. В России с новой силой развивается тренд на популяризацию науки. Выходит много научных книг, статей, видео, подкастов, возникают всё новые научные и научно популярные сайты. На популярные лекции, научные фестивали и шоу приходят сотни и тысячи зрителей. Ещё большее количество смотрит трансляции, видео-записи популярных мероприятий, читает и смотрит научные каналы. Например, такие как: телеканал «Наука 2.0»; «Постнаука», Сайт «Элементы большой науки», журнал «Кот Шредингера».

Стремительный рост рынка образования приводит на рынок всё больше новых игроков. Возникает вопрос: если человек может получать знания, учиться на разных площадках, но как обстоит дело с

системностью и полнотой изучаемого материала?

Существующая образовательная система была ориентирована на системность и сбалансированность получаемых знаний. За многие годы были разработаны методики чему и как учить, созданы системы обучения ориентированные на разный возраст школьников или студентов. Сегодня эти системность и сбалансированность находятся под угрозой. Человек может обучаться на различных площадках, комбинировать разные курсы, но, если этот процесс никем не направляется и не контролируется, то как убедиться, что человек получил системные знания?

В данной статье мы не будем рассматривать формальное образование, а ограничимся рассмотрением внесистемного дополнительного образования детей и взрослых и областью популяризации науки. В этой области особенно активно проявляются частные инициативы.

Разработка коротких популярных видео-роликов по предметам школьного цикла. Возникает вопрос: можем ли мы выявить минимально необходимое для современного человека содержание, костяк, корень того или иного изучаемого в школе курса и попробовать сначала показать учащемуся суть – главное в той или иной науке, чтобы уже потом можно было погружаться в конкретные ветви, разделы? При этом возможно ли в подаче материала ориентироваться не на выработку учащимися умения повторять определения или оперировать формулами, а на понимание учащимися сути тех или иных предметов, системность и популярность в изложении. Возможно ли при разработке курсов идти от общего к частному? Сначала показать корень, суть, смысл той или иной науки и лишь потом переходить к частным вопросам? Возможно ли создать курс используя метафору дерева, когда мы начали бы знакомиться с предметом с изучения корня и ствола и лишь потом переходили к подробному рассмотрению устройства отдельных ветвей и веточек?

Хороший пример книга Дэвида Берковичи – «Происхождение всего: от Большого взрыва до человеческой цивилизации» [8]. В этой книге автор – геофизик Дэвид Берковичи рассказывает о том, как появились звёзды, галактики, атмосфера Земли, океаны, клетка и, наконец, человеческие цивилизации. Книга знакомит с разными теориями (физика, астрономия, геофизика, тектоника плит, фотосинтез), показывает связь между ними. При этом книга написана простым и понятным языком. Сложнейшие теории и концепции изложены в захватывающей форме всего лишь на двухстах страницах текста.

В данной статье автор представляет разработанную им технологию создания коротких популярных видео-курсов знакомящих с сутью той или иной науки или предметной области.

Новизна данной технологии состоит в объединении четырёх основ:

- подхода от общего к частному,
- системности изложения,
- краткости изложения,
- популярном представлении материала.

Описание технологии.

Надо отметить, что разработка он-лайн роликов – дело непростое и дорогое. Именно поэтому особенно важна технология. Следование ей поможет сократить затраты на разработку. Инесса Роман-Погоржельская – менеджер по работе с российскими партнерами Coursera отмечает, что на 2015 год разработка курса для Coursera обходилась университетам примерно в $50 тысяч [9]. Разработанные автором настоящего исследования видео-ролики требовали значительно меньшего бюджета и технология их разработки может быть интересна и полезна тем, кто занимается популяризацией науки.

Основные этапы разработки:

Выбор автора.

Поскольку мы описываем процесс с точки зрения продюсера или разработчика продукта, то первая задача с которой придётся столкнуться – выбор автора/ведущего курса. Задача эта непростая. Ведь автору ресурса придётся взять материал какой-то предметной области и попытаться выделить его ядро, сердцевину, сформулировать главное коротко и простыми словами.

При поиске автора можно обратиться к экспертному сообществу, изучать уже существующие видео-ролики и подкасты, статьи с целью выявить потенциально сильных кандидатов, возможен поиск через другие образовательные ресурсы, социальные сети, сарафанное радио. Полезно послушать примеры выступлений и познакомиться с публикациями потенциальных авторов. Можно попросить кандидатов записать, наговорить пробный фрагмент лекции/ролика на телефон и прислать его разработчику.

Выделение главного, системы в рассматриваемой теме.

Идеально, если автор сам берётся полностью сформировать содержание курса в соответствии с предложенной концепцией. Однако, как показывает опыт, такое бывает не слишком часто. Обычно разработчику курса нужно взаимодействовать с автором и совместно наметить методику сжатия материала и выделения главного.

Прекрасным примером выделения главного может служить подход Дмитрия Петрова к изучению иностранных языков. Он разработал структуру, систему, костяк языка на который нанизывается конкретика. Оказывается, что освоив несколько таких конструкций и относительно небольшое количество слов, можно очень быстро начать общение на новом для слушателя языке [10].

Разработать систему и выделить главное –сложная задача. На практике чаще всего она решается «методом последовательных приближений». Мы выделили несколько способов, которые могут помочь носителю контента структурировать материал:

– Метод интервью, когда разработчик задаёт вопросы, носитель знания отвечает. Постепенно совместно выделяются самые важные и потенциально непонятные массовому учащемуся/зрителю фрагменты. Носитель знаний, контента отвечает на вопросы интервьюера и простым языком рассказывает о тех или иных явлениях, связях между ними. При этом интервьюеру следует основательно подготовиться, продумать какие вопросы могут быть наиболее важны для массовой аудитории, провести предварительные опросы. Однако, при таком подходе есть опасность углубиться в изучение деталей, рассматривать частные вопросы и так и не выделить систему, суть, ось рассматриваемой предметной области.

– Можно попробовать посмотреть видео-записи лекций носителя контента и попробовать использовать тезисное конспектирование для выделения главного. При критическом отношении выясняется, что стандартные лекции часто избыточны, содержат повторения и неточности. Даже простым «редактированием» стандартных лекций мы можем добиться некоторого эффекта, попробовать приблизиться

к выделению «корня», «сухого остатка».

– Написание книги в процессе подготовки материла и через многочисленные разговоры, дискуссии, итерации для выделения главного.

На этом этапе важно постоянно задавать себе следующие вопросы:

- Почему для видео-ролика мы выбрали именно этот раздел? Фрагмент?
- Почему он важен для понимания системы? Целого?
- Почему именно это важно знать и понимать?
- Как выбранный для рассмотрения фрагмент связан с остальным материалом? Можем ли мы показать взаимосвязи?
- Какие понятия мы будем использовать а какие опустим?
- Возможно ли объяснить этот фрагмент на уровне «для детского сада».

Разработка плана, написание текстов.

Важно подробно обсудить с автором детали курса, содержание и длительность роликов, записать пробный ролик (пилот), составить полный список планируемых разделов и обозначить содержание всех роликов, а затем подготовить весь сценарий.

На этом этапе должны быть подготовлены:

- Названия всех роликов;
- Краткое содержание каждого ролика с учётом необходимого оборудования, понимания того кто будет в кадре, какие опыты будут проводиться;
- Связки между частями (смысловые мостики между каждым предыдущим и каждым следующим роликом);
- Желателен не только сценарий, но и текст для каждого ролика.

Очень важно заранее определиться, сколько роликов и какой длительности мы планируем снимать. Какой материал будет представлен в каждом из роликов и какие оборудование и реквизит нам могут понадобиться для проведения съёмок. Недостаточная проработка деталей на данном этапе обернётся большими потерями ресурсов на этапе производства роликов.

В полуторачасовой лекции, возможны шутки, оговорки, отступления, дополнительные разъяснения. Когда весь материал надо «уложить» в пять минут, при этом сделав его максимально интересным и легко воспринимаемым – задача становится весьма непростой. Камера гораздо более требовательна к оговоркам и мелким погрешностям чем живая аудитория.

Желательно разработать не только план, но и полностью записать текст роликов. Если позволяют ресурсы, хорошо бы чтобы текст прочитали и поправили редактор и корректор. Ошибки, как содержательные, так и речевые, неправильные ударения, неудачные обороты или фразы, желательно, «отловить» заранее.

Такая работа на этапе пред-продакшн (подготовки к съёмке) сэкономит время, силы и деньги на этапе съёмки.

На этом этапе следует всё время задавать себе следующие вопросы:

- Какова наша «целевая аудитория»? Кто наш зритель? На кого ориентированы лекции? На детей? Взрослых? Школьников, студентов?
- Что мы хотим сказать в каждом ролике, в каждой фразе? Какие идеи мы пытаемся передать? Какую мысль хотим донести?
- Нет ли дублирования, повторения идей и если есть, нужно ли нам это дублирование? (Например, нужно ли проводить два подобных опыта для иллюстрации одной идеи или можно обойтись одним)?

Размышляя о целевой аудитории видео-роликов, можно попробовать представить и описать несколько типов слушателей. Кто они? Чем интересуются? Как живут? Почему лекции на научные темы интересны для них? Маркетологи советуют в буквальном смысле разработать и описать несколько портретов типичных представителей целевой аудитории, чтобы лучше представлять себе на кого ориентирован образовательный продукт.

Важный вопрос – длительность роликов. Исследования ведущих игроков рынка он-лайн образования показывают, что оптимальная длительность видео-роликов – четыре-девять минут, короткие ролики, которые удобно смотреть с мобильных устройств. Вот, например, что рассказывает про разработку он-лайн курсов Инесса Роман-Погоржельская – региональный менеджер Coursera по России. «Курсы должны быть короткими … . Одна из таких лучших практик — делать видеолекцию длиной от 4 до 9 минут… опыт показывает, что лучше делить курс на небольшие фрагменты. Решиться посмотреть короткую лекцию проще, чем 1,5-часовую» [11].

Выбор формы представления материала.

Важно определиться с формой представления материала.

Исследования показывают, что видео-формат завоёвывает всё большую и большую популярность. «Все важнее в онлайн-образовании становится видео: Требования к качеству материалов поднимаются.» – отмечают исследователи [12].

Планирование съёмок (производства роликов).

К процессу съёмок необходимо заранее подготовиться. Определить:

- Где будут происходить съёмки (какие локации)
- Достаточно ли на локациях света или нужно дополнительное освещение и какое
- Определить необходимое для съёмок оборудование и реквизит, например, надо заранее понять какие опыты будут проводиться
- Стоит заранее подумать и о «мелочах», например, бумаге, маркерах, ручках, меле, батарейках для камеры, розетках и т. д.
- Важно определить сколько человек будет участвовать в съёмках
- Кто и в какой момент будет находиться в кадре
- Составить график съёмок и план и согласовать его со всеми участниками съёмок и убедиться в доступности в эти даты локаций.

Производство, съемка роликов. Продакшн.

Идеально, чтобы съёмки проводил профессионал. Он правильно выставит свет, сформирует кадр,

подумает о том, что видит зритель (тени, отражения, изменения освещённости), о звуке, записи речи и шумах. Конечно, современное развитие фото и видео-техники позволяет сделать запись видео-роликов и не профессиональному оператору, однако, исследования показывают, что растут требования пользователей к качеству представляемого видео [12].

Важно, чтобы при съёмках не приходилось тратить время на поиски оборудования или розыски всех участников. И, конечно же, крайне важно, чтобы в помещение где проводятся съёмки никто не входил, не звонил, телефоны участников были выключены, заранее продуманы вопросы связанные с изменением уровня освещённости в течении дня.

Желательно, чтобы ведущий/лектор команда провели предварительные репетиции как самой лекции, так и опытов.

Постпродакшн.

Постпродакшн – крайне важный этап, иногда на него приходится тратить большое количество времени, тем более, если не все детали были тщательно продуманы на этапе подготовки (пред-продакшн).

Сначала проводится монтаж исходного материала. Когда первоначальный монтаж готов, члены команды могут посмотреть подготовленный материал и попытаться выловить ошибки, оговорки, рассогласования текста и картинок, технические ошибки. Желательно просматривать ролики медленно и по несколько раз. Иногда оговорки или даже смысловые ошибки не очевидны.

Надо оценить всё ли будет понятно зрителю. Нет ли где-то фраз или образов, которые могут запутать. Правки можно объединить в единый документ в котором поминутно и посекундно будут расписаны замечания.

Часто оказывается, что для понимания сути не хватает какого-то фрагмента или каких-то деталей или что-то может показаться зрителю недостаточно ясным. Идеально провести дополнительную съёмку или переснять спорные фрагменты. Однако, на практике это не всегда возможно, поскольку упирается в ресурсы – оплату работы оператора, доступ к оборудованию и помещению, наличие свободного времени и ведущего/лектора. Иногда приходится дополнить ролик дикторским текстом, пере-озвучить какие то фрагменты.

В некоторых случаях можно разъяснить непонятные зрителю места с помощью текстов: субтитров, экранов с текстом, выделений главной мысли. Также полезно ввести тематические разделы, разбиение на главы. Такой подход облегчает и разнообразит картинку, помогает восприятию зрителем представленных в ролике идей, понятий и концепций.

Важным оказывается подобрать громкость звука (зрители могут слушать ролики в фоновом режиме, находясь на расстоянии от компьютера или телефона), размер и стиль шрифта, варианты заставок и переходов, фоновую и дополнительную музыку. Если есть возможность, хорошо бы оживить материал рисунками, анимацией, инфографикой. Важно проверить, как проигрывается ролик на разных устройствах (мобильных и стационарных, на разных типах устройств и даже в разных браузерах). Желательно протестировать все возможные варианты и подумать о том, что увидит зритель, если скорость доступа к сети на его устройстве будет низкой. Процесс корректировок и доработок итерационно повторяется много раз до тех пор, пока разработчик не посчитает, что качество полученного материала его устраивает.

Тестирование продукта на фокус группах и интервью.

Если есть возможность желательно провести тестирование продукта на целевой аудитории. Например, сформировать фокус группы, организовать показы и собрать опросники, провести интервью. Можно запустить ролики в сеть и сделать опросы.

Выводы. В рамках настоящей статьи была представлена технология разработки коротких популярных видео-роликов знакомящих с сутью той или иной науки или предметной области.

Представленная технология может быть полезна как разработчикам видео-роликов, так и разработчикам курсов и будет интересна преподавателям, разработчикам и продюсерам образовательных продуктов.

Литература:

1. Стратегические ориентиры: Форсайт образования 2035. Взгляд в будущее образования в 2035 год // Программа развития Северо-Западного института управления РАНХиГС, 2016. URL: http://changelab.tilda.ws/2035 (дата обращения 03.09.2018)
2. Павел Лукша «Глобальный форсайт образования: первые результаты» [Видеозапись] // «Образование взгляд в будущее 2015 г.». – М.: Малая академия наук Интеллект будущего, YouTube. Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=thix9BmCej0 1:24:41, 09.11.2015 г.
3. Будущее глобального образования 2015 – 2035. URL: http://map.edu2035.org/users/sign_in?mode=first&project=futuremap (дата обращения 03.09.2018)
4. Атлас Новых профессий [Электронный ресурс] URL: http://atlas100.ru/ (дата обращения 03.09.2018)
5. Самое грандиозное шоу на Земле: доказательства эволюции / Ричард Докинз; пер. с англ. Д. Кузьмин. – М.: Астрель:CORPUS, 2012. – 496 с.
6. Мозг рассказывает. Что делает нас людьми. Вилейанур Рамачандран / Пер. с англ. Елены Чепель/ Под научной редакцией к. психол. н. Каринэ Шипковой. М.: Карьера Пресс, 2014. – 422 с.
7. Петр Капица. Цитаты. [Электронный ресурс] URL: https://tsitaty.com/%D1%86%D0%B8%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%B0/158951 (дата обращения 03.09.2018)
8. Происхождение всего: От Большого взрыва до классической цивилизации / Дэвид Берковичи. – М.:Альпина нон-фикшн, 2017. – 202с.
9. Инесса Роман-Погоржельская, Coursera: «Человек вроде меня нужен, чтобы вдохновлять вузы», 25 мая 2015. [Электронная публикация] URL: http://eduhh.ru/article/22960 (дата обращения 03.09.2018)
10. «Полиглот» — образовательная программа на телеканале «Культура» URL: http://tvkultura.ru/brand/show/brand_id/14505 Период трансляции16 января 2012 — настоящее время
11. Инесса Роман-Погоржельская «На все, что касается айти и бизнеса, — огромный спрос» //Справочно-информационное сетевое издание Ucheba.RU/Учеба.РФ [Электронная публикация] URL https://www.ucheba.ru/article/1009# (дата обращения 03.09.2018)
12. Исследование российского рынка онлайн – образования и образовательных технологий // Нетология групп [Электронная публикация] URL https://daks2k3a4ib2z.cloudfront.net/58c30a8e570c9ea96dae660b/59af909f8211b90001e59ad8_edumarket_cut_rus.pdf (дата обращения 03.09.2018)

УДК: 796.011

кандидат педагогических наук, доцент Коваленко Владимир Николаевич
Федеральное государственное бюджетное военное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Военно-космическая академия
имени А. Ф. Можайского» Министерства обороны Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, профессор Чихачев Александр Юрьевич
Федеральное государственное бюджетное военное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Военно-космическая академия
имени А. Ф. Можайского» Министерства обороны Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук Попов Алексей Владимирович
Федеральное государственное бюджетное военное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Военно-космическая академия
имени А. Ф. Можайского» Министерства обороны Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ УЧЕТА ИХ СОМАТОТИПОВ

Аннотация. Вопросы физического воспитания подрастающего поколения, молодежи и студентов вузов все острее стоят перед специалистами различных областей. Распространенные подходы к дозированию физических нагрузок, базирующиеся на использовании средневозрастных нормативов, не учитывают индивидуальную и групповую вариабельность функциональных показателей. Их изменчивость обусловлена не только генетическими факторами, но и влиянием среды и образом жизни. Поэтому ряд ученых считают, что индивидуальные особенности биологического формирования организма, средовая и социальная адаптация человека требуют применения развивающих физических упражнений, адекватных адаптивным возможностям их организма.

Ключевые слова: выносливость, студенты, работоспособность, физические качества, функциональные показатели.

Annotation. Issues of physical education of the younger generation, young people and university students are increasingly facing specialists in various fields. Common approaches to dosing physical exercises, based on the use of medium-age standards, do not take into account the individual and group variability of functional indicators. Their variability is due not only to genetic factors, but also to the influence of the environment and the way of life. Therefore, a number of scientists believe that the individual characteristics of the biological formation of the body, environmental and social adaptation of a person require the use of developing physical exercises that are adequate to the adaptive capabilities of their body.

Keywords: endurance, students, working capacity, physical qualities, functional indicators.

Введение. Общее уменьшение физических нагрузок в структуре деятельности человека, сокращение объема мускульного труда привело к увеличению контингента лиц с детренированностью сердечно-сосудистой системы. Поэтому отмечается все большее количество людей с отклонениями в состоянии здоровья. Как следствие – пониженная физическая работоспособность и недостаточное развитие профессионально важных физических и психофизических качеств у значительного числа молодых людей [3, с. 127].

Распространенные подходы к дозированию физических нагрузок, базирующиеся на использовании средневозрастных нормативов не учитывают индивидуальную и групповую вариабельность функциональных показателей. Их изменчивость обусловлена не только генетическими факторами, но и влиянием среды и образом жизни [1, с. 3; 2, с. 137].

Поэтому ряд ученых, считают, что индивидуальные особенности биологического формирования организма, средовая и социальная адаптация человека требуют применения развивающих физических упражнений, адекватных адаптивным возможностям их организма. Эти показатели в целом свидетельствуют о состоянии здоровья и работоспособности человека. В связи с этим для правильного подбора тренирующих воздействий в процессе физического совершенствования студентов важное значение имеет оценка степени влияния физических упражнений на формирование морфофункциональных систем у студентов с низким уровнем физической подготовленности и функционирования основных систем организма [4, с. 19].

Совершенно очевидно, что применение тренирующих средств должно соответствовать не только возрастным различиям, но и индивидуально-групповым проявлениям физических качеств и уровню адаптационных возможностей организма занимающихся. В значительной степени решение этой задачи обуславливается критерием, распределяющим студентов на лиц однородных в проявлении двигательных способностей и конституционных признаков организма.

Изложение основного материала статьи. Результаты проведенных нами исследований свидетельствуют о низком уровне физической подготовленности студенческой молодежи. Так, в беге на 100 м и 3000 м значительная часть проверенных студентов имеют оценку «неудовлетворительно».

По мнению ученых интегральными показателями, отражающими приспособительные реакции организма на воздействие внутренних и внешних факторов среды, могут служить морфологические признаки человека. Их анализ, проведенный на студентах 1-2 курсов Санкт-Петербургского архитектурно-строительного университета, выявил значительные различия в развитии костного, жирового и мышечного компонентов, табл. 1.

Наиболее представительной оказалась группа первых семи типов конституции. Данные типы классифицируются по преимущественному развитию жировой и мышечной ткани с определением степени развития костного компонента. Диагносцированные первые семь типов телосложения охватывают 99,4% указанного компонента.

В связи с этим представляют интерес результаты проявления основных физических способностей у студентов этих соматотипов. Расчет достоверности различий при помощи t-критерия Стьюдента среди соматотипологических групп выявил по результатам тестирования физических способностей из 147 возможных сопоставлений в 52,4% случаев достоверные различия ($P<0,05$).

Отмечается существенное превосходство в проявлении быстроты у лиц мускульного и грудного грациального типов (Р<0,05-0,01) и отставание у имеющих брюшной тип конституции (Р<0,01-0,001).

Таблица 1

Распределение студентов по типам конституции

№ п/п	Тип конституции курсантов (соматотип)	Количество человек
1	Мускульный (М)	97
2	Мускульно-брюшной (МБ)	52
3	Брюшной (Б)	53
4	Брюшно-мускульный (БМ)	33
5	Мускульно-грудной (МГ)	21
6	Грудно-мускульный (ГМ)	27
7	Грудной грациональный (ГГ)	14
8	Астенический (А)	2
9	Грудной ширококостный (ГШ)	1
Всего		300

По проявлению скоростно-силовых качеств в прыжке в длину с места достоверные различия наблюдаются в 47,6% сопоставлений. Уровень результатов существенно выше у лиц с мускульным и мускульно-брюшным типом и существенно ниже у студентов брюшного соматотипа (Р<0,05-0,01).

Наибольшая неоднородность между соматотипами отмечена в проявлении силовых способностей различных групп мышц. Так, по результатам кистевой динамометрии достоверные различия отмечаются в 76,2% сопоставлений, по силе двухглавой мышцы плеча – в 87,5%, а по результатам в становой динамометрии – в 66,7% сопоставлений.

Дальнейший анализ показал, что силовые способности по результатам тестирования различных групп мышц существенно выше у испытуемых мускульного (Р<0,01), мускульного брюшного (Р<0,01) и брюшно-мускульного (Р<0,05) типов. Низкие показатели имеют лица грудного грациального (Р<0,01), брюшного (Р<0,05-0,01) и грудно-мускульного типов (Р<0,05-0,01).

Далее нами были получены статистически существенные отличия в основных упражнениях, требующие проявления быстроты (бег 100 м) и выносливости (бег 3000 м).

По результатам бега на 100 м статистически существенные различия (Р<0,05-0,01) наблюдаются в 47,6% случаев. При этом выявлено три группы студентов, достоверно (Р<0,05) отличающиеся между собой и имеющие разный соматотипологический статус.

Расчет достоверности различий с помощью t-критерия Стьюдента выявил, что по результатам бега на 100 м наиболее высокими показателями характеризуются лица мускульного, мускульно-грудного, грудного грациального и грудно-мускульных типов. Наименьшие показатели отмечены у лиц брюшно-мускульного и брюшного типов, а студенты с мускульно-брюшным соматипом находятся в промежуточном положении.

В беге на 3000 м различия (Р<0,05-0,01) обнаружены в 33,3% сопоставлений. Наилучшие результаты имеют лица мускульного, мускульно-грудного, грудно-мускульного и грудного грациального типов. Статистически достоверное отставание отмечается у лиц брюшного и брюшно-мускульного соматотипов.

Исходя из отличительных особенностей проявления физических качеств студентов разных соматотипологических групп, были подобраны двигательные тесты, в которых уровень проявления качеств в наибольшей мере имел отличия, соответствующие морфологическим признакам выявленных соматотипов. Такими тестами оказались бег на 100 м, прыжок в длину с места и кистевая динамометрия, табл. 2.

Таблица 2

Соотношение оценочных баллов у диагностированных соматотипологических групп по результатам двигательных испытаний

Соматотип	М	Б	МБ	БМ	МГ	ГМ	ГГ
Бег 100 м	5	4	4	4	5	4	5
Прыжок в длину с места	5	3	5	4	4	4	4
Кистевая динамометрия	4	3	5	4	4	3	2

Граничные значения баллов в указанных двигательных тестах представлены в табл. 3.

Таблица 3

Оценочная таблица выборки результатов испытаний студентов для оперативного определения соматотипа

Оценка (в баллах)	1	2	3	4	5	6	7
Результаты В беге на 100 м, с	15,9-16,3	15,2-15,8	14,7-15,1	13,9-14,6	13,5-13,8	13,1-13,4	12,8-13,0
Результаты в прыжке В длину с места, см	180-200	201-216	217-225	226-240	241-250	251-259	260-277
Кистевая динамометрия	34-39	40-44	45-49	50-55	56-61	62-67	68-72

Результаты проведенных исследований подтвердили необходимость дифференцированного подхода к

выбору тренирующих воздействий, обеспечивающих развитие отстающих двигательных способностей, составляющих структуру выносливости, быстроты, силы и ловкости у студентов с различными соматотипологическими характеристиками.

Программы тренирующих воздействий, представлены в табл. 4-5.

Таблица 4

Программа подготовки студентов к достижению «модельной» подготовленности в беге на 100 м.

Исходный результат (соматотип)	Бег 3-4 раза - 200 м (33-35с) 2 – 4 мин. отдыха					Бег 3-4 раза 30 м с/х 2 - 4 мин. отдыха					
	№ занятий										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Контр
14.1 - 14.4 с (МБ, БМ, Б)	+	+	+	+	+						
14.5 - 14.7с (Б, БМ)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	

Таблица 5

Программа подготовки студентов к бегу на 3000 м.

Исходный результат (соматотип)	Равномерный бег с индивидуальной интенсивностью в течение 13 мин.										
	№ занятий										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Контр
13.08 - 13.49 мин (МБ, БМ, Б)	+	+	+	+	+						
13.50 -14.35 мин (Б)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	

Унифицированное применение средств специализированной тренировки заключалось в общегрупповом выполнении рекомендаций отстающими студентами по общепринятой схеме их применения при подготовке к бегу на 100 м, что позволило за 10–12 занятий достичь среднего уровня подготовленности 22,6% отстающих.

В экспериментальной группе «модельной» подготовленности достигли 63,2% испытуемых. При этом, расчёт достоверности разницы средних значений двух групп с помощью t-критерия Стьюдента показал почти в два раза большую эффективность применения средств и методов подготовки экспериментальной группы.

После предложенной подготовки из 10–ти занятий при подготовке к бегу на 3000 м 46,1% обучаемых второй группы достигли необходимого результата, доведя общее количество достигших «модельного» уровня подготовленности до 72%.

Таким образом, применение беговой циклической работы большой мощности (в соответствии с продолжительностью бега) в системе двухразовых занятий в неделю в течение данного периода не может считаться определяющим в повышении функциональной подготовленности студентов к бегу на 3000 м.

Выводы. Результаты исследований позволили установить низкий уровень развития основных физических качеств (выносливости, быстроты, ловкости, скоростно-силовых способностей) у большинства студентов начальных курсов обучения. На протяжении ряда лет более половины студентов различных вузов по быстроте и выносливости, проверяемых в беге на 100 м и 3000 м оцениваются только «неудовлетворительно».

Разделение студентов по проявлению физических качеств и динамике приспособительных изменений к физическим нагрузкам отражает соматотипологические особенности их организма и служит основой для организации дифференцированного применения средств и методов тренировки, направленной на развитие отстающих двигательных способностей.

Проявления физической подготовленности студентов, не занимавшихся спортом, имеет следующие особенности:

уровень результатов в беге на 100 м в пределах 13,95с ±0,65с на 92,3% определяется скоростью бега совместно со способностью к его поддержанию (специальной выносливостью), на 79,5% скоростью бега совместно со способностью к стартовому ускорению и на 65,0% способностью к ускорению совместно со специальной выносливостью;

уровень результатов в беге на 3000 м в пределах 12 мин 25,7с ±60,95с на 74,2% определяется работоспособностью в смешанном аэробно-анаэробном режиме энергопродукции, который на 45,8% определяется мощностью гликолитических механизмов энергообеспечения.

Студенты, не занимавшиеся спортом, характеризуются значительной неоднородностью в проявлении соматотипологических признаков. По соматотипологическому состоянию выделены девять групп: мускульный тип – 31,6% занимающихся; мускульно-брюшной – 17,0%; брюшной – 16,0%; брюшно-мускульный – 11,0%; мускульно-грудной – 9,7%; грудно-мускульный – 8,8%; грудной грациальный – 5,3%; астенический – 0,4%; грудной ширококостный – 0,2%.

Первые семь групп имеют практически значимое количественное наполнение для построения дифференцированного учебно-тренировочного процесса.

Выявлена группа двигательных тестов (бег 100 м, прыжок в длину с места и кистевая динамометрия), результаты в которых классифицированные по семибальной перцентильной шкале, дают индивидуальное, присущее каждому соматотипу соотношение баллов, что позволяет проводить оперативную диагностику морфологических особенностей студентов с последующим планированием дифференцированной тренировки.

Разработанная программа дифференцированной тренировки отстающих студентов к достижению «модельных» показателей нормативных требований по физической подготовке, основанная на применении развивающих воздействий с учетом различий в проявлении основных физических качеств, соматотипологических признаков, динамики приспособительных изменений кумулятивного характера к

тренировочным нагрузкам, оказалась на 26,3-43,1% эффективней (по количеству подготовленных студентов) по сравнению с программой унифицированного применения тренировочных средств.

Литература:

1. Бальсевич, В. К. Основные положения концепции интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи России [Текст] / В. К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 2002. – №3. – С. 2–4.
2. Ендальцев Б.В. Физическая культура, здоровье и работоспособность человека в экстремальных экологических условиях. Монография. – СПб.: МО РФ, 2008. – 198 с.
3. Лобанов Ю.Я., Коваленко В.Н., Миронова О.В., Устинова О.Н. Методика тренировки студентов с низким уровнем физической подготовленности / Ю.Я. Лобанов, В.Н. Коваленко, О.В. Миронова, О.Н. Устинова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2018. – № 2(156). С. 126-130.
4. Сосницкий В.Н. Физическая подготовка допризывной молодежи. Автореф. дис. … канд…пед. наук / В.Н. Сосницкий. –Волгоград: ВПИ, 2010. – 26 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Ковтун Татьяна Юрьевна
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова»
Педагогический институт (г. Якутск);
старший преподаватель Андросова Мария Ивановна
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова»
Педагогический институт (г. Якутск)

РЕАЛИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЕМЕЙНОЙ ПОЛИТИКИ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)

Аннотация. Данная работа является одной из первых работ, в которой системно исследуется реализация государственной семейной политики на региональном уровне в контексте соблюдения конституционных прав и свобод граждан, а также предлагается комплекс мер, направленных на оптимизацию семейной политики.

Ключевые слова: Семья, семейные ценности, государственная семейная политика.

Annotation. This work is one of the first works, which systematically examines the implementation of the state family policy at the regional level in the context of the constitutional rights and freedoms of citizens, as well as a set of measures aimed at optimizing family policy.

Keywords: Family, family value, state family policy.

Введение. Семья как социальный институт представляет собой средство, которое гарантированно позволяет говорить о качественном воспроизводстве населения, а следовательно – улучшении не только количественной, но и качественной демографической характеристики региона.

В последнее время актуален вопрос о переосмыслении отношения к семье и формировании нового взгляда на семью и семейные ценности. Подобная трансформация возможно исключительно с помощью концептуально-программного подхода. Соответственно, выделение в национальной политике такого направления как политика семейная является социально обусловленным и международно преемственным.

О важности и значимости семейной политики свидетельствуют и содержание ежегодных Посланий Президента Российской Федерации и Главы Республики Саха (Якутия) – в них традиционно достаточно существенное внимание уделяется мерам социальной поддержки отдельных категорий граждан, включая и граждан, являющихся членами семьи.

Государственная семейная политика выступает частью политики социальной, структурно включая в себя региональную семейную политику. Разработка программного планирования развития регионов в сфере поддержки семьи становится важным вектором развития и совершенствования социальной политики в целом. Оптимизация семейной политики в целом возможна через реализацию программных мер региональной семейной политики при условии соблюдения конституционно закрепленных прав и свобод граждан.

Реализация семейной политики осуществляется двухуровнево: на уровне федерального центра и на уровне регионов. Концепцией государственной семейной политики предусмотрена разработка и осуществление мероприятий именно регионального уровня. Данное положение социально обусловлено тем, что именно на уровне субъектов необходимо проводить комплекс мер, направленны на реализацию основных направлений государственной семейной политики с учетом региональных особенностей и специфики территории.

При этом разработка, нормативно-правовое закрепление и в конечном итоге реализация государственной семейной политики должна проходить со строгим соблюдением конституционно гарантированных прав и свобод граждан. Однако сами концептуальные и программные документы несовершенны, а несовершенность правового регулирования влияет на эффективность реализации отдельных мер семейной политики.

Именно поэтому актуально исследование государственной семейной политики как на федеральном, так и на региональном уровне с одновременным исследованием проблем его правовой регламентации.

Изложение основного материала статьи. Под семейной политикой следует понимать составную часть социальной политики, представляющую собой целенаправленную деятельность государства и других субъектов, ориентированную на обеспечение социальной безопасности семьи, ее благополучие, укрепление и развитие семьи как важнейшего института общества, создание необходимых условий для ее функционирования и успешного выполнения социально значимых функций.

Соответственно, концептуальная цель государственной семейной политики – это поддержка, укрепление, защита семьи и семейных ценностей, которая достигается путем решения экономических, социальных и морально-этических задач.

Государственная семейная политика базируется на принципах суверенности семьи, равенства ее членов, презумпции добросовестности родителей в осуществлении родительских прав и повышение авторитета

родительства в семье и обществе, ответственности семьи, ее партнерства с государством и иными субъектами, дифференцированности предоставления поддержки семьи, а также единством принципов и целей семейной политики на федеральном, региональном и муниципальном уровнях.

Реализация государственной семейной политики обеспечена системой нормативно-правового регулирования как на уровне федерального законодателя, так и на региональном и местном уровне.

Исследование государственной семейной политики в регионе невозможно без социально-демографической характеристики субъекта.

Согласно статистическим данным, прирост населения в Республике Саха (Якутия) остается стабильным. Так, в 2017 г. численность населения РС (Я) составила 962 835 человек [2]

Таким образом, количество населения в Дальневосточном федеральном округе имеет явно выраженную тенденцию на убыль. Связано это как с убылью естесттвенной, так и миграционной. Следует отметить, что данную проблему оттока населения именно из ДФО отмечают многие исследователи. Однако, если взять темп прироста населения в Республике Саха (Якутия), о он имеет положительное значение за все исследуемое время. Данные показатели свидетельствует о стабильном приросте населения в Республике Саха (Якутия).

Следует отметить, что положительной динамикой обладает и темп прироста городского населения – при этом, рост населения городов региона в несколько раз превышает темп прироста сельского населения в РС (Я). Данная тенденция прослеживается на территории всего ДФО. Как полагаем, связано это с процессами урбанизации как в целом по России, так и в ДФО и Якутии в частности.

Как было указано, городское население республики увеличилось за счет миграции из сельской местности на 30,5 тыс. человек, соответственно, настолько же уменьшилось сельское население. Наибольшую часть составляют причины, связанные с временным пребыванием на территории Якутии. Однако имеет тенденцию к увеличению и внутрирегиональная миграция – на территории региона она выражается в переезде лиц из сельской местности в город. При этом, внутренняя миграция затрагивает в основном трудоспособное население, а значит происходит перераспределение – в городах региона переизбыток трудоспособного населения, а в сельских местностях – его нехватка. Эта ситуация ведет к нарушению демографической структуры и ухудшению ситуации на рынке труда.

Следует отметить и то, что явно выражен рост детского населения – так, по сравнению с 2015 годом темп прироста составил 1,5 в 2016 году. В 2017 году цепной темп прироста составил 0,87, а базовый темп прироста (по сравнению с 2016 годом) – 2,4. Полагаем, что данные количественные показатели свидетельствуют о положительной динамике роста населения в регионе.

Между тем, учитывая современную динамику структурного фактора – прогнозируется сокращение резервов повышения рождаемости в Республике, так как рождение первых детей наблюдается преимущественно в демографической группе в возрасте от 15 до 24 лет, количество рождений первых детей сократилось на 32,6 %, или на 2702 ребенка. Ожидаемый уровень рождаемости населения учитывает имеющиеся предпосылки для ее изменения. Реализация основных положений демографической политики поощрения рождаемости будет способствовать увеличению числа рождений за счет роста вторых и последующих рождений, созданию благоприятных условий для успешного сочетания родительства и воспитанию детей с занятостью трудоактивной части женского населения.

Естественное движение населения в регионе показывает, что количество родившихся имеет некоторую тенденцию к сокращению. Так, если в 2015 году рождено 17010 человек, то в 2017 году – 15352 человека. Учитывая, что количество населения РС (Я) растет, следует сделать вывод, что прирост населения осуществляется за счет миграционных процессов.

Сокращение рождаемости отмечается и в целом по Дальневосточном федеральному округу – так, если в 2015 году ее темп прироста составлял 14,1, то в последующих годах – 2016 и 2017 – он сократился до 13,9 и 13,4 соответственно.

Между тем, исследование темпа прироста по ДФО в целом и в Якутии в частности, показывает, что сокращается и смертность. Так по Дальневосточному федеральному округу коэффициент смертности за последние три года был неизменным и составлял 12.6 (с уменьшением до 12.5 в 2017 г.). В Республике Саха (Якутия) сокращение смертности имеет более выраженную тенденцию.

Таким образом, можно сделать выводы, что прирост населения в РС (Я) происходит не за счет внутреннего увеличения количества населения, а за счет прибытия в Республику новых граждан.

Таким образом, число браков за 2017 год составило 6296, что на 17,9 % меньше 2016 года, а число разводов, наоборот, увеличилось на 1,8 %. Данный показатель свидетельствует об ухудшении качественных показателей по исследуемому признаку.

Если проанализировать статистические данные по Дальневосточному федеральному округу, то следует отметить, что коэффициент браков в округе также имеет явно отрицательную тенденцию – в 2015 году он составлял 9.1, в 2016 – 8.6, а в 2017 – уже 7.7. Таким образом, прослеживается общая тенденция снижения количества браков как в ДФО, так и в РС (Я).

Между тем необходимо отметить, что как в ДФО, так и в Якутии общее количество разводов имеет тенденцию к снижению. «Пик» количества разводов пришелся на 2015 г. (по ДФО – 5.9, по РС (Я) – 4,7), а в 2016 году отмечается явное снижение разводов (так, в 2016 году в ДФО – 5.1, в РС (Я) – 4.3). Между тем, если в 2017 году в ДФО также наметилась некоторая тенденция к снижению количества разводов (5.0), то в РС (Я) количество разводов осталось статистически неизменным (4,3).

Распределение причин разводов, согласно данных Росстата, проходит по следующему ранжиру: большая часть (41%) разводятся в связи с зависимостью одного из супругов (имеется ввиду как алкогольная, так и иная зависимость); на втором месте (14 %) стоит отсутствие собственной жилой площади; далее идет отсутствие детей (8 %); другие причины составляют 37 %.

При этом, исследуя количество браков и разводов следует иметь ввиду, что анализу подвергаются только официальные данные; между тем, некоторая часть данных остается латентной, так как в официальную статистику не включаются случаи сожительства.

Между тем, на региональном уровне уделяется достаточно большое внимание материальной поддержке семей с детьми, включая многодетные семьи. Так, в Якутии на настоящий момент 21249 многодетных семей, в которых воспитывается 72563 ребенка.

В частности, в РС (Я) предусмотрены следующие меры социальной поддержки для семей с детьми:

Получение материнского капитала (при рождении (усыновлении) третьего или последующего ребенка).

Социальное пособие детям, проживающим в семьях со среднедушевым доходом, размер которого не превышает величины прожиточного минимума.

Ежемесячное пособие на ребенка в возрасте до 16 лет.

Ежегодная компенсационная выплата для приобретения комплекта школьной, спортивной и другой детской (подростковой) одежды (для многодетных семей).

Единовременная компенсационная выплата для приобретения предметов детского ассортимента и продуктов питания (молодым семьям при рождении первого ребенка).

Социальная помощь на основе социального контракта о взаимных обязательствах молодым семьям (в виде ежемесячной или единовременной денежной выплаты и направлена на поддержку семейной экономики и развитие личного подсобного хозяйства, на реализацию комплекса мер по содействию занятости женщин, имеющих малолетних детей).

Единовременная денежная выплата для приобретения транспортного средства (многодетным семьям).

Бесплатное получение земельных участков (для семей с 3 и более детьми) и др.

Таким образом, можно резюмировать, что социальная поддержка семей с детьми в регионе осуществляется достаточно комплексно.

Также в регионе реализуются меры, направленные на обеспечение семей с детьми жильем, а также улучшении жилищных условий. Так, семьям, имеющим 5 и более несовершеннолетних детей, предоставляется единовременная социальная выплата на приобретение или строительство жилого помещения.

Выводы. Таким образом, исследование социально-демографического состояния Республики Саха (Якутия) позволяет сформулировать следующие основные выводы:

1. Количество населения в Республике Саха (Якутия) имеет явную тенденцию к увеличению. Между тем, показатели естественного движения населения в РС (Я) имеют отрицательную динамику, что позволяет сделать вывод о том, что прирост населения в регионе осуществляется не за счет прироста населения внутри республики, а за счет прибытия в регион граждан извне.

2. Количество браков в Республике Саха (Якутия) несколько уменьшилось, а количество разводов, наоборот, возросло. Причем среди причин развода стоит, как правило, алкогольная зависимость одного из супруга, отсутствие собственной жилплощади, отсутствие детей и др.

3. В регионе большое внимание уделяется системе государственной поддержки семей – что выражается в системе мер социальной поддержки, а также материальной поддержке. В регионе разработана и принята система нормативно-правовых актов, направленных на реализацию государственной семейной политике.

Литература:

1. Об утверждении плана мероприятий на 2015 - 2018 годы по реализации первого этапа Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2015 г. N 607-р (в редакции от 10 февраля 2017 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2018. – № 16. – Ст. 2411

2. Бережнева И. А. Воспроизводство населения в Республике Саха (Якутия) [Текст] // Проблемы современной экономики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2015. — С. 133-137.

Педагогика

УДК:372.8

старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
студентка Бездетко Ксения Андреевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
студентка Егорова Татьяна Александровна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ «ПЕРЕВЕРНУТОЕ ОБУЧЕНИЕ» НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В статье обсуждаются особенности модели «перевернутое обучение». Преимущества от использования модели «перевернутое обучение»: экономия времени на уроке; возможность разноуровневого обучения; индивидуальный темп для каждого ученика при освоении теоретического материала; условия для использования на уроке совместной деятельности, проектного метода. Приведены примеры ИКТ-инструментов для создания интерактивных видеороликов, интерактивных уроков и заданий.

Ключевые слова: смешанное обучение, «перевернутое обучение», интерактивный рабочий лист, интерактивное задание.

Annotation. The article discusses the features of the "flipped learning" model. Advantages of using the "flipped learning" model: saving time in class; the possibility of different levels of learning; individual tempo for each student when mastering theoretical material; conditions for use in the lesson of joint activities, the project method. Examples of ICT tools for creating interactive videos, interactive lessons and assignments are given.

Keywords: blended learning, «flipped learning», interactive worksheet, interactive task.

Введение. Чтобы подготовить социально адаптируемого выпускника, образование должно меняться, «опережая время». В современной школе должны быть созданы условия, обеспечивающие раскрытие творческого потенциала обучающихся, их успешное жизненное самоопределение, формирование активной жизненной позиции, умений командной работы.

Сегодня перед учителем стоит сложная профессиональная задача выбора педагогических средств достижения планируемых результатов. Один из возможных вариантов – использование смешанного обучения. Из различных моделей смешанного обучения наиболее простой в организационном плане может считаться модель «перевернутого обучения». Цель данной статьи – обосновать перспективность применения

данной модели на уроках технологии.

Изложение основного материала статьи. В «Стратегии развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014 - 2020 годы и на перспективу до 2025 года» утверждается, что этапы качественного развития большинства отраслей, в том числе образования, связаны с внедрением информационных технологий. Ускоренное внедрение в образовательный процесс новаций, эффективность которых подтверждается мировым опытом, способствует повышению качества образования. Среди таких новаций отмечается, прежде всего, электронное обучение [13].

Понятия электронного обучения и обучения с использованием дистанционных технологий введены в учебно-воспитательный процесс Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.09.2012 [14, статья 16].

Образовательные организации получили право применять электронное обучение и дистанционные образовательные технологии в таком объеме, какой им требуется.

Однако мировой опыт свидетельствует, что применение только дистанционных технологий, несмотря на все более широкое распространение, даже во взрослой аудитории не всегда имеет достаточно высокую эффективность: обучающимся может не хватить мотивации и навыков самоорганизации, чтобы качественно освоить программу и дойти до конца курса.

Поэтому наиболее перспективным сегодня видится смешанное обучение, подразумевающее интеграцию электронного обучения в традиционную классно-урочную систему.

Смешанное обучение (blended learning) – это образовательная технология, совмещающая обучение с участием учителя (лицом к лицу) с онлайн-обучением, предполагающая элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн [1]. Среди различных моделей смешанного обучения выделяют «перевернутое обучение», «смена рабочих зон», «автономная группа», «индивидуальная траектория». Все они подробно описаны в [1].

Из всех перечисленных моделей наиболее простой в организационном плане может считаться модель «перевернутого обучения», т.к. для ее реализации не требуется специально оборудованного компьютерного класса.

«Перевернутое обучение» (flipped learning) – это модель обучения, при которой знакомство с теоретическим материалом происходит за пределами образовательного учреждения. На уроке учитель организует практическую работу по отработке навыков применения изученного самостоятельно материала, т.е. классная и домашняя работы «меняются местами», «переворачиваются».

Использование модели «перевернутое обучение» позволяет уйти от фронтальной формы работы в классе и реализовать интерактивные формы работы на уроке, а учебная электронная среда дает возможность учителю сразу же проверить понимание нового материала учащимися. Для этого достаточно создать соответствующие задания и разместить в сети Интернет.

Информация об успешности освоения дома нового материала каждым обучающимся позволяет учителю оперативно скорректировать сценарий урока. Например, учитель может организовать игру для учеников, которые успешно освоили новый материал, и в это время поработать с группой учащихся, которые не ознакомились с новым материалом дома или не разобрались в нем.

Реализация модели «перевернутое обучение» позволяет:

– сократить время на объяснение материала за счет домашнего знакомства с теорией;

– осуществить индивидуальный подход за счет того, что усваивать теорию каждый ученик может в своем темпе; есть возможность многократно к ней вернуться;

– использовать на уроке деятельностный подход;

– работать дифференцировано с обучающимися.

Технология «Перевернутое обучение» достаточно новое явление в образовании, однако имеет значительный интерес среди ученых и учителей-практиков. Она отражена в статьях [2, 4, 11]. Опыт применения данной технологии на уроках физики отражен в [6], истории – в [5], немецкого языка – в [3], информатики – в [12].

Ярким примером применения модели «перевернутое обучение» является использование данной модели учителем химии гимназии № 9 г. Воронежа Пономаревой Е.А. Автором разработан сайт по данной модели для преподавания органической химии в 10 классе (https://sites.google.com/site/chemistryflipped). Представлены сценарии 34 уроков. Все видео записаны автором самостоятельно.

Что касается дисциплины «Технология», то авторам не удалось найти публикаций, описывающих опыт использования модели «перевернутое обучение» на этих уроках. Хотя уверены, что дидактический потенциал модели для данной дисциплины высок. Просмотр обучающимися дома видеороликов с записями отдельных технологических операций, изготовления конкретных предметов, с лучшими образцами декоративно-прикладного творчества и т.п., позволяет высвободить время на уроке для непосредственной работы над созданием тех или иных изделий.

Одна из ключевых проблем при организации перевернутого обучения – электронные образовательные ресурсы, которые учитель должен предоставить обучающимся для изучения нового материала. Это должен быть тщательно отобранный и хорошо структурированный материал, соответствующий конкретному учебнику, быть понятными ученику, давать возможность проявлять самостоятельность и активность. Для представления теоретического материала для самостоятельного освоения в условиях домашнего задания лучшим образом подходят небольшие видеоролики. Это может быть авторский видеоролик, или учитель может подобрать соответствующее видео в Интернет. Отличные короткие видеоуроки можно найти на сайтах https://interneturok.ru, https://infourok.ru/videouroki и https://videouroki.net.

Обучающие ресурсы можно найти на различных видеохостингах. Самый большой видеохостинг, на котором аккумулируются видеоресурсы со всего мира «YouTube». Видео урок учитель может сделать самостоятельно с помощью скринкаста. Самый простой вариант – использование анимированной презентации, созданной в PowerPoint. Для превращения ее в видеоролик можно воспользоваться сервисом видеозахвата экрана.

Большое количество полезных ресурсов учитель может найти на портале «Единая коллекция ЦОР» (http://school-collection.edu.ru/). Единая коллекция сформирована по предметно-тематическому принципу и содержит ресурсы практически по всем предметам школьной программы.

Конструктор интерактивных упражнений https://learningapps.org позволяет учителю самому создавать

задания для своих учеников. В арсенале сайта находится более 30 различных шаблонов с моментальной проверкой правильности заданий, на основе которых можно создавать викторины, кроссворды, задания на поиск соответствия, классификацию, установление хронологического порядка, подстановку пропущенных слов, нахождение ключевых слов на поле, заполненном буквами и т.д. Авторами выполнена подборка некоторых электронных образовательных ресурсов по технологии.

Название ресурса	Описание ресурса
Видеоурок «Технология приготовления сладостей, десертов, напитков» https://www.youtube.com/watch?time_continue=22&v=D-8Sp6bsakY	Выложен на сайте «Videouroki.net» https://videouroki.net. Продолжительность 17.17 мин. Рассматривается, какие бывают сладости, десерты и напитки, из чего их можно приготовить и способы приготовления некоторых из них.
Видеоурок «Вязание спицами. Узоры из лицевых и изнаночных петель» https://www.youtube.com/watch?time_continue=35&v=YEDF6vw6BLs	Выложен на сайте «Videouroki.net» https://videouroki.net.. Продолжительность 16.31 мин. В данном видеоролике рассказывается о спицах, пряже, о технологии вязания спицами, а также о методике набора петель и основных видах петель.
Видеоурок «Приготовление блюд из яиц» https://www.youtube.com/watch?time_continue=12&v=XOyKK1XogYY	Выложен на сайте «Videouroki.net» https://videouroki.net. Продолжительность 11.30 мин. Рассказывается о яйце, его характеристиках и простейших способах определения доброкачественности, а также — о многочисленных способах приготовления блюд из яиц, которые пригодятся каждому человеку в повседневной жизни.
Видеоурок «Декоративно-прикладное искусство» https://www.youtube.com/watch?time_continue=21&v=WMciQzQeqoA	Выложен на сайте «Videouroki.net» https://videouroki.net. Продолжительность 13.44 мин. В видеоуроке рассказывается о декоративно-прикладном искусстве. Рассмотривается несколько направлений этого искусства.
Видеоролик «Механическая и тепловая обработка мяса» https://www.youtube.com/watch?time_continue=4&v=dgLcI_CNUe8	Выложен на сайте «Videouroki.net» https://videouroki.net. Продолжительность 13.08 мин. Рассматривается, какие операции относятся к механической обработке мяса, виды тепловой обработки мяса. Озвучиваются правила безопасной работы при выполнении кулинарных работ.
Задание на добавление подписей к картинке https://learningapps.org/2939017	Задание на сайте https://learningapps.org на добавление подписей к частям яйца
Задание на установление соответствия https://learningapps.org/2753264	Задание на сайте https://learningapps.org на установление соответствия между картинками и видами тканей
Задание на соответствие https://learningapps.org/1520790	Задание на сайте https://learningapps.org на выбор признаков для разных видов теста
Викторина https://learningapps.org/1500059	Задание на сайте https://learningapps.org в виде викторины по теме «Физиология питания»
Задание на заполнение пропусков https://learningapps.org/316006	Задание на сайте https://learningapps.org на заполнение пропусков по теме «Виды тепловой обработки продуктов»

После того, как учитель подобрал ресурсы для знакомства обучающихся с изучаемой темой, их необходимо систематизировать, снабдить комментариями, пояснениями, заданием и представить ученику.

Для трансляции контента могут помочь различные сервисы Веб 2.0. Арсенал инструментов современного учителя для решения педагогических задач может быть значительно расширен за счет свободных программных продуктов и сервисов сети Интернет. Прежде пользователи сети Интернет делились на две категории – первая, это создатели информационного контента (содержания) сети, а вторая – его потребители. В настоящее время в сети Интернет появилось множество инструментов, которые позволяют пользователям становиться полноценными участниками создания контента. Использованию сервисов Веб 2.0 в образовании посвящены исследования [7, 8, 9, 10].

Эффективными инструментами для организации перевернутого обучения, причем как для использования в домашней работе, так и для организации работы в классе, являются интерактивные рабочие листы (ИРЛ).

Отличные возможности по созданию интерактивных рабочих листов имеются у Google-форм. В них можно встраивать изображения и видеоролики, к которым добавлять вопросы и задания. Google-формы можно применять в формате опроса или теста.

Авторами разработан интерактивный рабочий лист на основе Google-формы по теме «Художественные ремесла» (https://goo.gl/kKpXy9). Обучающимся предлагается посмотреть в качестве домашнего задания видеоролик «Декоративно-прикладное искусство» (https://goo.gl/A2uNep) и ответить на вопросы теста.

Еще один вариант для создания интерактивных рабочих листов –сервис https://app.wizer.me, вошедший в 2016 году в десятку лучших сервисов для образования. Авторами сервис https://app.wizer.me использован для создания интерактивного рабочего листа по теме «Производство текстильных материалов» (https://app.wizer.me/preview/G4K9PB) для обучающихся 5 класса. Обучающимся предлагается посмотреть дома видеоролик «Производство текстильных материалов» (https://goo.gl/Qe5zUY), ответить на вопросы теста, выполнить несколько заданий.

Среди сервисов, которые могут быть полезны при «перевернутом обучении» отдельно следует выделить конструкторы интерактивного видео. К конструкторам интерактивного видео можно отнести сервис https://edpuzzle.com, с помощью которого авторы создали интерактивное видео по теме «Блюда из яиц» (https://goo.gl/dQhUjh). По ходу видео обучающимся предлагаются различные вопросы.

Еще один интересный сервис для «перевернутого обучения» https://ed.ted.com. Это конструктор видеоурока, включающий вступительное слово учителя; просмотр видеоролика; тест с вопросами на выбор

ответа или открытые вопросы; обсуждение, куда можно вынести проблемные вопросы, не имеющие однозначного ответа; ссылки на дополнительные материалы; подведение итогов.

Авторами подготовлен пример использования сервиса для темы «Декоративно-прикладное искусство». Он размещен по адресу: https://ed.ted.com/on/cAVytRFv#digdeeper.

После того, как учитель создал образовательное видео, подобрал или сконструировал тренажеры в помощь ученику, тесты, возникает вопрос, как довести все это до обучающегося. Можно прикрепить ссылку в электронный дневник, разместить в социальной сети, разместить на сайте или в блоге педагога.

Выводы. Организация обучения по модели «перевернутого обучения» может быть эффективной для любых дисциплин. Для технологии, это тем более, может дать положительный эффект, вследствие большой практической направленности дисциплины.

Преимущества от использования модели «перевернутое обучение»: экономия времени на уроке; возможность разноуровневого обучения; индивидуальный темп для каждого ученика при освоении теоретического материала; условия для использования на уроке совместной деятельности, проектного метода; возможность использовать качественные электронные образовательные ресурсы и др.

Литература:

1. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. М.: Буки Веди. 2016. 280 с.
2. Брыксина О.Ф. Инновационные технологии в образовании: где найти точку опоры, чтобы перевернуть урок? // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 3 (8). С. 53-57
3. Ищенко А. «Перевернутый класс» – инновационная модель обучения. Опыт практической реализации на уроках немецкого языка. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.ug.ru/method article/876
4. Корнев М.Н. Перевернутое обучение – путь интенсификации современного урока // Вестник "ӨРЛЕУ" - KST . 2016. № 2(2). С. 55-61.
5. Краснов С.В. Использование смешанного обучения как средства построения индивидуальной образовательной траектории школьника // Преподавание информатики и информационных технологий в условиях модернизации педагогического образования. Сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической Интернет-конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. Нижний Новгород, 2016. С. 48-52.
6. Круподерова Е.П., Глинов М.М. ИКТ-инструменты для перевернутого обучения / В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Мининский университет. 2017. С. 119-123.
7. Круподерова Е.П., Калиняк Т.И. Сетевые сервисы для построения информационно-коммуникационной предметной среды. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-3. С. 144-150.
8. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Информационные технологии в профессиональной деятельности: учебное пособие. Н. Новгород. Мининский университет. 2017. 200 с.
9. Круподерова Е.П. Организация проектной деятельности с помощью сервисов Веб 2.0. //Информатика и образование. 2009. № 10. С. 109-110.
10. Круподерова К.Р. Роль сетевой проектной деятельности в организации единого информационно-творческого образовательного пространства. // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 24.
11. Курвитс М. и Ю. Перевернутый класс как организация личностно-ориентированного подхода в образовании [Электронный ресурс] URL: http://iso-mz.blogspot.ru/2013/04/blog-post_2.html
12. Ремезова Е. Г. Реализация методики смешанного обучения по модели «перевернутый класс» на уроках информатики // Материалы III Международной научно-практической конференции «Инновации в информационных технологиях и образовании» «ИТО-Москва-2014» . [Электронный ресурс] URL: http://msk.ito.edu.ru/2014/section/229/94840/
13. Стратегия развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014 - 2020 годы и на перспективу до 2025 года. URL: https://rg.ru/2013/11/08/texnologii-site-dok.html
14. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014) «Об образовании в Российской Федерации». URL: минобрнауки.рф/документы/2974.

УДК: 37.061

кандидат педагогических наук, доцент Кудрявцева Елена Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск);
кандидат философских наук, доцент Лизунова Галина Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск);
кандидат психологических наук, доцент Таскина Ирина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск)

РАЗВИТИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ КАК УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ

Аннотация. Исследование выполнено в рамках гранта РГНФ № 17-16-04003 «Социально-психологические последствия социально-экономической дифференциации коренных малочисленных народов Республики Алтай». Авторы рассматривают Республику Алтай как многонациональный, поликультурный регион и анализируют проблемы развития и сохранения этнокультурных традиций коренных малочисленных народов Республики Алтай.

Ключевые слова: коренные малочисленные народы, социально-экономическая дифференциация, этнос, социальное воспитание, традиции, поликультурная территория, этносоциальное воспитание.

Annotation. The research is executed within a grant of RGNF No. 17-16-04003 "Social and psychological consequences of social and economic differentiation of indigenous ethnic groups of Altai Republic". Authors regard Altai Republic as the multinational, polycultural region and analyze problems of development and maintaining ethnocultural traditions of indigenous ethnic groups of Altai Republic.

Keywords: indigenous ethnic groups, social and economic differentiation, ethnos, social education, traditions, polycultural territory, ethnosocial education.

Введение. В настоящее время социальная политика Российского государства направлена на развитие регионов и их коренного населения, возрождение уникальности культуры и традиций коренных малочисленных народов. Республика Алтай, как и многие другие регионы Российской Федерации, является многонациональной, поликультурной территорией. Всего в Республике Алтай в ходе последней переписи населения 2010 года зарегистрированы представители 91 национальности. Самой многочисленной этнической группой являются русские (114802 человека), на втором месте - алтайцы (68814 человек), на третьем - казахи (12524 человек) [5, с. 613-619].

Территориальное расселение этносов по республике имеет также значительные различия. Так, русские и алтайцы проживают во всех муниципальных районах республики, в некоторых из них преобладая численно. Русские составляют большинство в 7-и из 11-и районов, алтайцы – в трех. Казахи в настоящее время расселены практически по всем муниципальным образованиям, в то время как ранее компактно проживали в двух районах (Улаганском и Кош-Агачском) [2, с. 28-38.].

В республике проживают представители и коренных малочисленных народов. К ним отнесены теленгиты, кумандинцы, челканцы и тубалары. По данным переписи, на территории региона на 2010 год их численность составляла 3648, 1062, 1113 и 1891 человек соответственно [11, с. 66].

В своем исследовании Н.В. Екеев, Н.М. Екеева, С.П. Суразакова характеризуют население Республики Алтай следующим образом: «Жители Республики Алтай различаются по многим параметрам этнического, лингвистического и религиозного характера [4, с. 77].

Некоторые исследователи Алтая отмечают, что за прошедшее столетие значительно изменился характер проживания его коренного населения: практически исчезли небольшие аилы, большинство населения сконцентрировано в крупных населенных пунктах, где оно, тем не менее, составляет меньшинство. Следствием этого является сужение брачного круга, рост инбриндинга, разрыв внутриэтнических и межэтнических связей [6, с. 154-155].

Интенсификация процессов метисации коренного населения стала причиной возрастания в последние годы интереса к проблеме самоопределения и этнического самосознания метисов [8]. В настоящее время социально-экономическое положение коренных малочисленных народов Республики Алтай характеризуется неоднозначно [13]: большая их часть проживает в отдаленных и высокогорных труднодоступных селах с суровыми климатическими условиями [13], приравненных к северным районам страны; среди них отмечается высокий уровень скрытой безработицы, распространение асоциальных явлений (суицидальное поведение, пьянство, алкоголизм и различных заболеваний); основным источником жизнеобеспечения населения указанных районов является личное подсобное хозяйство (преимущественно животноводство), сезонные занятия [13]: разрешенная и скрытая охота на пушного зверя и копытных животных, сбор кедрового ореха, ягод, лекарственных трав, продажа сухих рогов маралов, косуль; рекреационный туризм и т.д., [13] а также социальная поддержка сельского населения Республики Алтай через государственные пенсии и различные социальные пособия [3, с. 56-75].

Изложение основного материала статьи. Концепция национальной системы образования в Российской Федерации [3] и специфика социально-демографической ситуации, побуждают создавать психолого-педагогические условия преодоления социально-экономической дифференциации коренных малочисленных народов Республики Алтай. Одним из наиболее важных психолого-педагогических условий является организация воспитания подрастающего поколения на основе этнорегиональных особенностей. Наиболее важными задачами в этом поиске являются: реализация идеи национальной школы, построение содержания образования на основе диалогического и регионального принципов с использованием этнокультурного опыта коренного населения в условиях двуязычия, сосуществования и взаимосвязи разных культур; сохранение элементов традиционной воспитательной системы [10]. Все это актуализирует необходимость осмысления процесса сохранения этнокультурных традиций воспитания детей коренных народов, объединенных общим

мировоззрением, общими социальными институтами.

Возрождение этнокультурных традиций воспитания, выявление их непреходящей ценности, реализация их социально-педагогического потенциала, как отмечают многие исследователи (Н.В. Екеев, Н.М. Екеева, С.П. Суразакова, А.Н. Фролова, В.В. Николаев) является сегодня важнейшим условием сохранения уникальной культуры, этнической идентификации подрастающего поколения, поддержания исконных видов хозяйственной деятельности. Речь идет о сохранении глубоко укорененных в истории и культуре народа традиций воспитания, о восстановлении межпоколенных связей, о подлинном единстве, гармонии общечеловеческого и традиционного этнического воспитания как условии интеграции новых поколений в современный мир в его конкретном региональном своеобразии [4, 8, 10].

Сегодня в большинстве алтайских этнических деревень можно наблюдать соседство русского традиционного дома рядом с алтайским аилом. Аилы сегодня хозяйки используют как летнюю кухню, а живет семья в доме. Еда у данного народа в основном состоит из мяса, конины, говядины, баранины, молока и кисломолочных продуктов, сладкого и соленого теста.

Древние традиции и обычаи народов Горного Алтая во многом сохранились у современных носителей этнической культуры. Они неотделимы друг от друга и непосредственно связаны с духовной культурой и верованиями людей. Алтай бережно хранит их, изменяя и совершенствуя, питая духовную жизнь проживающих здесь народов вплоть до наших дней. Все народы Горного Алтая обладают собственной и неповторимой этнической культурой, имеют особый взгляд на картину мира, на природу и свое место в этом мире. Духовная культура алтайцев, потомков древнего тюркского этноса, занимает достойное и основное место среди представленных на Алтае традиционных культур. В ходе длительного исторического развития она впитала в себя многие духовно-нравственные традиции народов Центральной Азии.

Проявление сакральности окружающего мира сегодня можно увидеть и в отношении к предметам материального мира, в семейно-брачных обрядах, этике и морали алтайцев. Это послужило табуированию в поведении, обычаях и традициях. Нарушение такого запрета приносит наказание человеку. Особенностью традиционной культуры алтайцев является глубокое понимание многих явлений. В соответствии с законами космоса организуется и пространство жилья. Алтайский аил строго разграничивается на женскую (правая) и мужскую (левая) половину. В соответствии с этим установлены определенные правила приема гостей в аиле. Определенное место занимает знатный гость, женщины и молодежь. Центром юрты считается очаг – вместилище пребывания огня. К огню алтайцы относятся с особым почтением и производят регулярное его «кормление». Кропят молоком и аракой, бросают кусочки мяса, жира и т.д. Совершенно недопустимо переступать огонь, бросать в него мусор, плевать в огонь.

У алтайцев соблюдаются свои обычаи при рождении ребенка, бракосочетания и другие. Появление ребенка отмечается в семье празднично. Забивается молодняк крупного рогатого скота или овец. По особым канонам проходит обряд бракосочетания. Молодожены выливают в огонь аила жир, бросают щепотку чая и первые капли араки посвящают огню. Над аилом, где проходит той – первый день свадьбы на стороне жениха – и сейчас можно увидеть ветки культового дерева – березы. Второй день свадьбы проводится на стороне невесты, и называется белкенчек – невестин день. Алтайцы исполняют на свадьбе сразу два обряда – традиционный и официальный, светский [7, с. 62].

В условиях расширяющейся в мире политики глобализации в настоящее время актуальность приобретает проблема сохранения самобытной традиционной культуры, накопленного веками культурного наследия и его дальнейшего развития. Значительную роль в процессе возрождения и актуализации духовного наследия прошлого и его включения в систему современных мировых культурных ценностей играет поддержка развития самодеятельного народного творчества: выявление носителей культурного наследия, создание благоприятных условий для их творческой деятельности, популяризации и передачи своих знаний и навыков новым поколениям.

Социально-педагогический аспект проблемы связан с изучением опыта социального воспитания детей в культуре этноса, сохранением этнокультурных традиций, что определяет актуальность и ценность исследования воспитательного потенциала этнокультурных традиций воспитания как основы для определения возможностей и перспектив его реализации в современных условиях, как одного из условий преодоления социально-экономической дифференциации коренных малочисленных народов Республики Алтай.

Сегодня социальное воспитание, оставаясь важной функцией этноса, одновременно является направлением деятельности специального института профессионалов – психологов и социальных педагогов. Следует отметить особую сложность организации конкретной социокультурной и социально-психологической работы с коренным населением, прежде всего с семьей, работы, ставящей целью сохранение, развитие и бережное использование этнопедагогических традиций.

Воспитание ребенка в культуре этноса рассматривается с социально-педагогических позиций, с учетом этнических традиций и специфики воспитания каждой возрастной группы детей. Этносоциальное воспитание - воспитание в этнической среде, предполагающее создание условий для относительно целенаправленной социализации в этносе и подготовки к выполнению социальной роли «представителя этноса» [10, с. 25-45].

Сегодня политика Республики Алтай направлена на сохранение и развитие традиций, этнокультурного образования и воспитания подрастающего поколения коренного населения. Примером такому процессу являются составление букваря на алтайском языке; проведение этнокультурных праздников; создание и активное участие в жизни региона Ассоциации коренных малочисленных народов; проведение художественных, спортивных конкурсов и соревнований, в честь лучших представителей коренного народа Республики Алтай.

Эл-Ойтын - всенародный праздник и фестиваль национальной культуры, на который приезжает очень много гостей, в том числе, других национальностей, проводится раз в два года. Атмосфера праздника словно переносит всех в другое временное измерение. Проводятся концерты, конкурсы, спортивные состязания и другие интересные мероприятия. Главное условие участия - наличие национального костюма.

Чага-Байрам – «Белый праздник», что-то вроде Нового года. Начинается он в конце февраля, в период новолуния, и главная цель его - поклонение Солнцу и Алтаю. Именно в период этого праздника принято привязывать кыйра-ленты, преподносить угощения духам на тагыле - алтаре. После совершения обрядов начинается народное празднование.

Дьылгаяк - языческий праздник, аналог русской масленицы. На этом празднике алтайцы сжигают чучело

- символ уходящего года, веселятся, устраивают ярмарку, весёлые аттракционы и конкурсы.

Курултай сказителей - соревнования для кайчи. Мужчины соревнуются в навыках горлового пения, исполняют сказания под аккомпанемент национальных музыкальных инструментов. Кайчи пользуются на Алтае всенародной любовью и уважением. По приданиям даже шаманы побаивались устраивать обряды вблизи их жилищ - опасались не устоять перед великой силой их искусства.

Выводы. Алтай известен как один из районов этно и культурогенеза современных тюркоязычных народов мира. Однако, вместе с тем, он находится на стыке формирования многих центральноазиатских цивилизаций, оказавших немаловажное воздействие на сопредельные территории и народы. В алтайском языке при тщательном изучении можно найти слова и понятия, не относящиеся к словнику алтайской языковой семьи. Здесь возможно проследить коммуникационные пути взаимодействия великих культур древности и раннего средневековья на примере используемых до сих пор зернотерок и мельниц, другой хозяйственной утвари; способов приготовления пищи; изготовления традиционных жилищ и многого другого. Тысячелетиями находясь на стыке многих культур и языков, племен и народов, Горный Алтай и по сей день представляет собой богатейшую мозаику в этническом, конфессиональном и лингвистическом отношении.

Литература:

1. Веденин А.М., Осипов К.И. К вопросам сохранения этнокультурного наследия коренных малочисленных народов Южной Сибири Режим доступа: http://vuzirossii.ru/publ/k_voprosam_sokhranenija_ehtnokulturnogo_nasledija_korennykh_malochislennykh_narodov_juzhnoj_sibiri/43-1-0-3849 (дата обращения 10.04.2018).
2. Григорьев С.И., Даровских О.В. Социокультурное разнообразие метисов и некоторые аспекты реализации их жизненных возможностей в системе социальных институтов Республики Алтай начала XXI века // Уровень жизни населения регионов России: научно-практический журнал / Всероссийский центр уровня жизни. 2016. N 1. С. 28-38.
3. Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации. - Режим доступа: http://vsosharz.edusite.ru/DswMedia/koncepciyanop.pdf (дата обращения 12.04.2018).
4. Коренные этносы Горного Алтая (конец XIX – начало XXI) / Н.В. Екеев, Н.М. Екеева, С.П. Суразакова. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайская республиканская типография, 2006. – 152 с.
5. Лизунова Г.Ю., Кудрявцева Е.Ю., Таскина И.А., Заяц Н.М. Социально-психологические последствия социально-экономической дифференциации коренных малочисленных народов Республики Алтай / Г.Ю. Лизунова, Е.Ю. Кудрявцева, И.А. Таскина, Н.М. Заяц // Общество и личность: гуманистические тенденции в развитии современного общества. Сборник научных статей преподавателей, обучающихся вузов, научно-практических работников / С.Е. Шиянов, А.П. Федоровский (отв. ред.). - Ставрополь: АНО ВО СКСИ, 2017. - С. 613-619.
6. Лотош, Е.А., Лузина, Ф.А. Этнические группы Горного Алтая в условиях социально-экономических преобразований [Текст] / Е.А. Лотош, Ф.А. Лузина // Катунский проект: проблемы экспертизы. Материалы к обществ.-науч. конф. 13-15 апреля 1990 г. – Новосибирск: Изд-во СО АН СССР, 1990. – С. 154-155.
7. Маслов Д. Этничность и бюрократия: заметки о солидарности коренных малочисленных народов Республики Алтай // Сибирские исторические исследования. 2014. № 2 с. 62.
8. Николаев В.В. Этнодемографическое развитие коренного населения предгорий Северного Алтая (IXI – начало XX века) Режим доступа: http://www.archaeology.nsc.ru/ru/publish/ipcbook/monografi/2012/nikolaev_sait_2012.pdf (дата обращения 12.04.2018).
9. Программа социально-экономического развития Республики Алтай на 2010-2014 годы. Режим доступа: http://www.city-strategy.ru/upload/document/Resp_Altai_prog2010-2014.pdf (дата обращения 12.04.2018).
10. Фролова А.Н. Развитие этнокультурных традиций воспитания детей коренных малочисленных народов Крайнего Северо-Востока России (Социально-педагогический аспект): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02: Москва, 2004. 381 с.
11. Ченкураева Е.Н. Педагогические условия становления этнокультурного образования в инновационном образовательном учреждении (на примере национальной гимназии) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dissers.ru/1raznoe/1/3476-1-chenkuraeva-ekaterina-nikolaevna-pedagogicheskie-usloviya-stanovleniya-etnokulturnogo-obrazov.php (дата обращения 15.04.2018).
12. Численность и размещение населения. Итоги всероссийской переписи населения 2010 года. Том 1. Официальное издание: Стат. Сборник Алтайстат. – г. Горно-Алтайск, 2012. – 66 с.
13. Чистякова В.А., Лукьяненко Т.И., Манеева Н.Ф., Карплюк П.Н, Сазонова О.К., Гонохова Т.А. Исследование социально-демографических и социально-культурных проблем коренных малочисленных народов Севера // Мир науки, культуры, образования. Экология. Культурология. Филология. Искусствоведение. Педагогика. Психология. Научный журнал. - №7(19) 2009 Режим доступа: http://www.iwep.ru/ru/journal/contents/journal/avg/MNKO_2009-7.1.pdf (дата обращения: 13.04.2018).

УДК:378.2

кандидат педагогических наук,
заведующий кафедрой художественного образования Кузьмина Ирина Петровна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил);
аспирант 4 курса Брюханов Сергей Анатольевич
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)

СИНТЕЗ ТВОРЧЕСКОЙ И РЕПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме синтеза творческой и репродуктивной деятельности в подготовке студентов факультета художественного образования, что является одной из профессионально значимых и педагогически приоритетных направлений высшей школы, требующей своего решения.

Ключевые слова: проблемы высшего художественного образования, художественное творчество, репродуктивное воспроизведение.

Annotation. The article is devoted to the problem of synthesis of creative and reproductive activities in the training of students of the faculty of art education that is one of professionally significant and pedagogically priority of the higher school.

Keywords: the problem of higher art education, artistic creation, reproductive reproduction.

Введение. Происходящие в современном образовании процессы глобализации, затронули и сферу высшего художественно-педагогического образования. Глобализация, в первую очередь, выражается в унификации содержания и структуры образования, широком внедрении ИКТ, конвертируемости дипломов, а также в расширении обмена между странами в сфере достижений в организации образовательного процесса.

Сегодня постоянно растёт влияние дизайна на все стороны жизни общества, в связи с этим приобретает большое значение высокая профессиональная подготовка студентов, обучающихся на профилях «Дизайн и компьютерная графика», «Графический дизайн», «Изобразительное искусство» способных решать сложные художественные задачи. Одной из важнейших задач модернизации образования является индивидуализация обучения. Для студента это означает, в первую очередь, выработку собственного стиля.

Модернизация высшего художественного образования предполагает не только уход от унификации в преподавании изобразительного искусства, дизайна разнообразие преподаваемых художественных техник, жанров и стилей, но и внедрение инновационных методов обучения.

Происходящая в настоящее время интенсификация образования выдвигает новые требования к подготовке дизайнеров. От преподавателей высшей школы требуется переосмыслить дидактический подход к профессиональной подготовке студентов-дизайнеров. Важно подчеркнуть, что творческое, образное мышление является необходимой составляющей успешности будущего профессионала. Однако, формированию творческих умений предшествуют изобразительная грамота, технологические умения, теоретические знания.

Изложение основного материала статьи. Вопросы интенсификации обучения на современном этапе приобрели исключительно большое значение. Данное положение можно объяснить задачами, которые стоят перед высшей школой – развитие интеллектуального и духовного потенциала студента. Именно это определяет объём и характер обучения как целенаправленной деятельности студентов и преподавателей вуза отношении усвоения элементов культуры. Следует отметить, что это предполагает превращение элементов культуры в достояние личности студента, которое может осуществляться следующими способами: в виде опыта репродуктивной, опыта творческой деятельности, сочетая учебную, научно-исследовательскую и творческую работу.

Поэтому образовательные программы, реализуемые на факультете художественного образования, в качестве обязательного компонента содержат научно-исследовательскую и творческую деятельность студентов. Образовательные программы включают в себя учебные дисциплины и модули, позволяющие подготовить выпускников к грамотному ведению исследований по проблемам художественного образования, культуры, искусства и дизайна.

В процессе изучения профильных дисциплин могут быть усвоены не только самые общие умения, например, умение работать с литературой, перерабатывая и излагая информацию в виде устного сообщения, доклада или реферата. Более значимым результатом является умение наблюдать, изучать и анализировать практический опыт, например – деятельность отдельного педагога, дизайнера, группы учителей или целого коллектива, работающего в различных типах учреждений.

Изучение таких дисциплин как пропедевтика в дизайне, колористика, дизайн-проектирование формирует умение организовать научно-исследовательскую работу по всем её основным этапам (определение цели и задач исследования, выдвижение гипотезы, отбор и обоснование методов ведения исследования, сбор, анализ и обобщение полученных результатов, оформление материалов исследования, изложение полученных выводов в виде художественного или дизайнерского проекта). Эти умения также могут быть сформированы в ходе выполнения исследовательских заданий.

На сегодняшний день в содержании обучения будущих дизайнеров, художников-педагогов в российских вузах можно выделить три направления: академическое, традиционное и инновационное. В основе академического направления лежат реалистическое направление в искусстве и классическое направление в дидактике. Академическое направление подразумевает обучение студентов академическим приёмам рисунка. Традиционное направление в России реализуется в рамках художественно-прикладного творчества.

Инновационное направление обучению живописи связано с усилением влияния западного искусства. Данное направление характеризуется обращением к западным традициям импрессионизма, постимпрессионизма, кубизма, модернизма, а также многих других течений, которые характерны для европейской и американской культуры и иногда объединяются общим названием "авангард". Инновационное направление использует информационно-коммуникативные и иные технологии, позволяющие обеспечить

свободу самовыражения студентов [2].

Предметным аспектом художественной культуры индивида по сути является объективный аспект, связанный с приобщением к миру изобретательства, познанием мира творчества и умением создавать в нём ценности. Личностный аспект художественной культуры обращён вовнутрь студента, на его собственное "Я", на формирование мотивации к творческой деятельности и умению действовать по образцу, на способность воспринимать жизнь во всей её красоте и полноте, эстетически воспринимать профессионально значимые проявления.

На инструментально технологическом уровне пути решения данной проблемы заключаются в применении в обучении проблемного подхода, элементов развивающего и эвристического обучения, интерактивных и информационно-коммуникативных образовательных технологий.

Перспективными являются реализация идей смысловой дидактики, герменевтический подход в обучении. Перечисленные образовательные технологии позволят студентам освоить разнообразные изобразительные техники, раскрыть культурные смыслы произведений изобразительного искусства, понять культурный контекст произведения. Изучение техники позволит повысить уровень художественно-творческого развития студента, ляжет в основу формирования его «культуры творческой личности».

В первую очередь следует назвать проблемный подход (В.В. Давыдов), который может применяться на занятиях по теории и истории изобразительного искусства, графического дизайна и других учебных предметах студентов. Целью проблемного подхода является усвоение студентами содержания образования через решение специальных учебных задач, содержащих "незаполненные места". Методика проблемного обучения строится таким образом, что студенты "наводятся" педагогом на известное решение или направление решения задачи. В отличие от репродуктивного вопроса, проблемный вопрос не предполагает простого воспроизведения знаний, а требует самостоятельного поиска информации, размышлений и рассуждений.

Эвристический подход (А.В. Хуторский) предполагает применение широкого спектра интерактивных методов обучения. Основная идея эвристического подхода – обучение способам решения нестереотипных, творческих задач. Главная цель эвристического подхода – раскрытие индивидуальных творческих возможностей обучающегося. Разработанные в рамках эвристического подхода методы креативного обучения способствуют развитию изобразительных способностей студентов и реализации их творческого потенциала. Помимо этого, использование методов эвристического подхода помогают студенту выработать свой индивидуальный стиль творческой деятельности.

Культурологический подход (Е.В. Бондаревская), заключающийся в идее диалога культур (В.С. Библер) позволяет включить студентов в контекст отечественной и мировой художественной культуры, выстроить и обеспечить связь между философско-мировоззренческим, теоретико-педагогическим и инструментально-технологическим уровнями, понять культурный контекст возникновения того или иного произведения [3].

Формирование художественного восприятия в процессе обучения студентов специальным дисциплинам зависит от организации восприятия искусства и окружающей действительности, направленных на расширение опыта эмоционально-образного постижения мира. Результаты исследователей творческого формирования личности свидетельствуют о том, что развитие художественных способностей студентов как комплекса их личностных качеств может происходить при условии создания художественного произведения, при творческом отношении к миру.

М.С. Каган, рассматривая художественное творчество, выделяет художественную деятельность, так как она представляет единство всех видов деятельности, а искусство является инструментом освоения мира наряду со всеми прочими. В результатах художественной деятельности отражается мировоззрение, эстетические взгляды творца, его отношение к миру.

Мы под «творчеством» понимаем как деятельность личности, в процессе которой создаются новые материальные и духовные ценности, никогда прежде не существовавшие. Уровни, высоты творческой деятельности могут быть разными, они могут замечаться в творчестве гениального ученого, художника, педагога или как первые произведения обучающегося. Невозможно обойтись без импровизации как в изобразительном искусстве, дизайне так и в педагогике, определяющей пути развития творческой, целостной личности. Взаимосвязь творческой, научной и учебной деятельности давно является предметом изучения педагогической науки.

Организация процесса обучения колористики и цветоведения, композиции и пропедевтики в дизайне основана на эмоционально-образном постижении окружающей действительности, художественных произведений изобразительного искусства при одновременно осуществляемых процессах восприятия и созидания.

Единство восприятия и художественного творчества, является основой методики преподавания специальных дисциплин в высшем учебном заведении, способствует гармоничному развитию способностей студентов к художественно-творческой деятельности с цветом.

Целенаправленный учет возрастных и индивидуальных особенностей позволяет максимально раскрывать своеобразие каждого студента, его художественную индивидуальность. Личностный рост творческого потенциала студента зависит от развития его умственной и художественно-творческой активности, самостоятельной деятельности и усердия. Важными факторами развития их способностей является творческая направленность учебно-воспитательного процесса, раскрывающая потенциал каждого, актуализация педагогом коммуникативной и интеллектуальной деятельности студентов с учётом повышенного интереса студентов к творческому решению поставленных задач.

Эмоциональный мир каждого студента очень сложен и богат. В эмоциях и чувствах личности проявляется определенное отношение к окружающим предметам и явлениям действительности. Поэтому, решая одну и ту же колористическую задачу на занятиях по живописи, дизайну или композиции, каждый студент отражает свой способ видения окружающего мира, выстраивает свой стиль исполнения, свою творческую концепцию и эстетические предпочтения.

В ходе целенаправленного образования развитие творческих умений, как правило, движется от простейшего понимания, умения вникать в сущность определений, от восприятия понятий и связей, к раскрытию их глубокого внутреннего смысла, строгого порядка, к умению обосновывать и доказывать истинность выдвигаемых положений.

В последнее время все чаще ставится вопрос о более плодотворном использовании репродуктивных

способностей в образовательном процессе, ведь репродуктивная деятельность предполагает простое воспроизведение или применение образца в сходных ситуациях. Главной задачей современного образования выступает не только оснащение студентов-дизайнеров методологией творческого преобразования мира, но и овладение репродуктивными способностями [1].

Репродуктивное воспроизведение – неотъемлемая часть художественного образования. Художественное произведение оценивается в том числе и в рамках школы, в которой оно было создано. Каждый художник использует наработки великих мастеров: будь то техника рисования, специфика использования цветового ряда или символизм изображения. Задача образовательного учреждения – не только научить студента креативно подходить к выполнению задания, но и развить способность к подражанию.

Выводы. Подготовка будущего художника-педагога и педагога профессионального обучения в области дизайна, должна строиться единстве творческой и учебной деятельности, на внедрении инновационных технологий, что обогатит студентов новыми средствами реализации художественных замыслов, нацелит их на создание индивидуальных и коллективных проектов. Синтез творческой и репродуктивной деятельности студентов предполагает:

– последовательность (от простого к сложному) в освоении принципов, методов и технологий выполнения проектов и научных исследований в соответствии со стадиями образовательного процесса;

– преемственность научно-исследовательской и творческой работы на всех этапах (курсах) обучения с логичным усложнением методов и форм научного и художественного творчества, к участию в которых привлекаются студенты;

– интеграцию и синтез репродуктивной и творческой, исследовательской деятельности.

Литература:

1. Новоселов, С. А. Развитие технического творчества учащихся в учреждениях профессионального образования: системный подход. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997.
2. Панюкова С.В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании. – М.: Изд. Центр «Академия», 2010.
3. Щепкина Н.К. Современные педагогические технологии в обучении. – Благовещенск: Изд-во Амур. гос. ун-та, 2005.

Педагогика

УДК:378.147

кандидат педагогических наук, доцент Кутепова Любовь Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат химических наук, доцент Тростин Василий Львович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Леонтьева Галина Аликовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ТЕХНОЛОГИЙ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению смешанного обучения в вузах. Технологии Blended Learning, как показывает практика, активно внедряются в образовательный процесс в связи вступлением в силу ФГОС нового поколения. Образовательная парадигма сменила свое направление, но при этом сохранилась необходимость в сохранении и повышении качества образования. Поэтому Blended Learning считается одним из самых эффективных как в России, так и за рубежом. В статье рассматривается практика внедрения смешанного обучения как в России, так и за рубежом. Для единства трактовки смешанного обучения, было выделено определение данного понятия. Смешанное обучение – это включение в традиционные формы обучения элементов электронного обучения, в котором применяются специальные информационные технологии. Выделены некоторые проблемы использования смешанного обучения. Отмечено, что успех освоения материала зависит от мотивированности и дисциплинированности самого обучающегося. Установлены модели смешанного обучения, каждую из которых можно использовать в образовательном процессе. В России и Америке смешанное обучение имеет общие цели: повышение качества преподавания, увеличение гибкости и доступности курсов и более рациональное использование средств и ресурсов. Как пример было приведено использование многофункциональной электронной платформы Moodle, позволяющей преподавателю оперативно корректировать образовательную траекторию студентов за счет предоставляемых инструментов.

Ключевые слова: смешанное обучение, образовательный процесс, высшее учебное заведение, электронная среда, электронное обучение, электронная образовательная платформа, федеральный государственный образовательный стандарт,Moodle.

Annotation. The article is devoted to the study of mixed education in universities. Blended Learning technologies, as practice shows, are actively being introduced into the educational process in connection with the entry into force of the new generation GEF. The educational paradigm changed its direction, but at the same time there was a need to preserve and improve the quality of education. Therefore Blended Learning is considered one of the most effective both in Russia and abroad. The article discusses the practice of introducing mixed education both in Russia and abroad. For the unity of the interpretation of mixed instruction, the definition of this concept was singled out. Mixed training is the integration of e-learning elements into traditional forms of teaching, in which special information technologies are applied. Some problems of using mixed teaching are highlighted. It is noted that the success of mastering a material depends on the motivation and discipline of the learner. Models of mixed instruction are established, each of which can be used in the educational process. In Russia and America, mixed instruction has common goals: improving the quality of teaching, increasing the flexibility and availability of courses, and more rational use of resources and resources. As an example, the use of the Moodle multifunctional electronic

platform, which allows the instructor to promptly correct the educational trajectory of students through the tools provided, was cited.
Keywords: blended learning, educational process, higher education institution, electronic environment, e-learning, electronic educational platform, federal state educational standard, Moodle.

Введение. Информатизация общества дает мощный толчок к развитию инноваций в образовательном процессе высших школ. Преподавание выходит на другой уровень, появляются новые технологии в обучении, стремящиеся оптимизировать образовательный процесс в условиях снижения аудиторной нагрузки и увеличения доли самостоятельной работы студентов, при этом стараясь не только не потерять в качестве образования, но и сделать его лучше. Введение ФГОС нового поколения, изменение условий преподавания обусловили актуальность рассматриваемой темы.

Исследователи и ученые рассматривали вопрос развития образования в условиях Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения и пришли к выводу, что в рамках новой образовательной парадигмы самым действенным форматом обучения станет «Blended Learning» или, другими словами, «Смешанное обучение» [14].

Среди ученых, занимавшихся изучаемой нами проблемой, можно выделить Е.М. Баян, Гафурова Н.В., Литвинова Н.М., С.И Осипова, Т.В. Сажнева. Данным вопросом занимались также Лапчик М.П., Бешенков С.А., Кузнецов А.А.

Выделяют 6 моделей смешанного обучения:

- Face-to-Face Driver (преподаватель использует в основном традиционные методы обучения, только изредка сопровождая обучение сетевыми средствами). Другими словами, электронное обучение является дополнительным к основной программе [15];
- Rotation (педагог составляет специальный график, по которому чередует традиционное и онлайн-обучение);
- Flex (обучение проходит в большей степени в электронной среде) [11];
- Online Lab (студенты обучаются в онлайн-лабораториях, преподаватель осуществляет контроль электронно);
- Self-Blend (при такой модели студенты сами определяют очные занятия, которые необходимо будет дополнить электронным обучением) [10];
- Online Driver (обучение проходит полностью удаленно, через электронные системы) [13].

Данные модели, на наш взгляд, имеют узконаправленный характер. В России используется каждый из названных видов в зависимости от предпочтений учебного заведения. Однако, Self-Blend используется реже всего.

Среди преимуществ смешанного обучения выделяют возможность для каждого обучающегося подобрать удобный формат обучения. Каждый может спланировать и понять, какие результаты должно принести ему это обучение [12].Ниже мы будем говорить о том, что электронные курсы позволяют студенту увидеть цели, задачи и будущие результаты освоения дисциплины. Обучение, при этом, оснащается необходимыми, оптимизирующими процесс, инструментами. Снижаются временные и финансовые затраты на обучение без потерь преимуществ традиционного подхода [7]. Технологии и преподавание дополняют друг друга [6]. Связь с преподавателем может осуществляться практически постоянно [9]. Преподаватель осуществляет индивидуальный контроль за обучением [8]. При этом не создавая себе дополнительной нагрузки за счет предоставляемых электронными системами инструментов. Кроме всего прочего смешанное обучение способствует естественному освоению обучающимися современных средств организации работы, коммуникаций [10]. Электронные платформы к тому же интегрируют онлайновый и оффлайновый учебно-методический контент многократного использования [5]. Благодаря использованию электронных платформ в обучении реализуется гибкость образовательной траектории [20].

Смешанное обучение – это включение в традиционные формы обучения элементов электронного обучения, в котором применяются специальные информационные технологии, такие как компьютерная графика, аудио и видео, интерактивные элементы [21]. Отметим, что правомерность расширения образовательной среды возможностями использования информационно-коммуникационных технологий определяется законодательством, а именно статьей 16 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [23].

За рубежом технология смешанного обучения не менее востребована. Исследователи Грэхем, Аллен и Юр, утверждают, что смешанное бучение преследует три цели: повышение качества преподавания, увеличение гибкости и доступности курсов и более рациональное использование средств и ресурсов. В Америке и России эти цели схожи.

Цель статьи: рассмотреть опыт внедрения в образовательный процесс технологий смешанного обучения.

Изложение основного материала статьи. Майклом Пицци подробно описано внедрение Bleanded Learning в университете Лонг Айленд [19]. Программа разделила курс на две части: половина времени – это оффлайн обучение, а другая часть – онлайн [21]. Онлайн обучение было построено на платформе Blackboard и представляло собой еженедельные порции материала в виде Wiki, тестов, опросов, экзаменационных заданий и различных дискуссий. Кроме того, студенты могли загружать на сайт свои письменные работы, что предоставляло возможность преподавателю оперативно оценивать их [22].

Группа, состоящая из 28 студентов была поделена на 5 групп, которые вместе работали над заданиями. Минимум два раза за семестр группа выполняла большое задание. Каждую неделю педагоги давали студентам материалы для изучения и серию из 10 вопросов, на которые они давали ответы в аудитории в течение 10 минут. Далее студенты представляли резюме материала, с которым они ознакамливались в формате Wiki [24]. К тому же, на занятиях, материалы, предоставляемые еженедельно, прорабатывались в формате мини-кейсов.

Исследование, проведенное Пицци, показало, что большая часть студентов считает смешанное обучение продуктивнее и эффективнее традиционного [3]. В своей работе он указывает отзывы студентов по итогам пройденного курса:

- «после прохождения курса я счел его интересным и динамичным»;
- «смешанное обучение позволяет открывать новые способы получения информации, хотя работа в таком режиме и отнимает много времени, мне нравится работать в аудитории и онлайн».

Джордж Уокер и Мэри Кифи описывают технологию смешанного обучения в университете Южного

Квинсленда [2]. Традиционный курс был переработан так, чтобы студенты смогли выбрать для себя наиболее удобный способ обучения: традиционно или онлайн. Курс состоял из 6 модулей [18]. На каждый модуль отводилось 2 недели, после которых обучающиеся проходили тест на проверку изученного материала. А в конце семестра студенты сдавали письменное задание [4]. Данное исследование также показало положительные отзывы студентов о работе в подобных условиях, поскольку оно предоставляет более широкие возможности в выборе времени и места обучения [1].

Однако, несмотря на все достоинства смешанного обучения, стоит сказать о проблемах, которые все еще предстоит разрешить в ближайшем будущем. При таком типе обучения возможны сбои в системе, которые трудно предусмотреть заранее, поэтому студент может часто отвлекаться от учебных задач на какие-либо посторонние действия [16]. Успех освоения материала зависит от мотивированности и дисциплинированности самого обучающегося.

В России электронные курсы также снискали популярность у студентов. В большинстве отечественных вузов используется электронная платформа Moodle [25]. Преподаватели делят свой курс на модули (подобно способу, описанному Уокером и Кифи), на каждом из которых есть необходимый лекционный материал, задания, тесты. Самостоятельно переработанные обучающимися лекции, обсуждаются на аудиторных занятиях. В НГПУ имени Козьмы Минина курсы предоставляются следующим образом. К примеру, для освоения курса «Сопротивление материалов» на платформе Moodle, вначале студенту предлагается узнать цели и образовательные результаты, которых обучающихся должен достичь после его прохождения, дается рейтинг-план и глоссарий с необходимыми терминами, для единства восприятия информации.

Так студент может в любое удобное для него время обратиться к данному файлу на курсе преподавателя [17]. Постоянный доступ к образовательным результатам, то есть приобретаемым обучающимся возможностям после прохождения курса позволяет мотивировать его на дальнейшее обучение. Тесты для самоконтроля и подготовки к аудиторному занятию также расположены на Moodle.

Преподаватель, благодаря такой форме тестирования может получать мгновенные результаты и вовремя корректировать пробелы в образовательной траектории студентов.

Выводы. Как мы уже говорили, постепенно увеличивается количество самостоятельной работы студентов. Смешанное обучение отвечает этой тенденции и снижает количество аудиторных занятий с помощью системного замещения видами взаимодействия в электронной среде. Так аудиторная лекция замещается лекцией в электронной среде с тестированием, видеоматериалами, работой с информацией. Допуск к лабораторным работам осуществляется через электронную среду. Практические групповые задания могут выполняться в той же среде. Опыт внедрения технологий смешанного обучения как в России, так и за рубежом показывает положительные результаты, большинство студентов реагирует на Blended Learning позитивно, что подтверждается их образовательными результатами. В дальнейшем, технологии смешанного обучения будут развиваться и внедряться во всех высших учебных заведениях. Как показывает практика стремительного внедрения рассматриваемых технологий, обозначенные нами проблемы, будет стремительно разрешаться.

Таким образом, рассмотрение практики использования смешанного обучения в вузах позволяет сказать, что Bleanded Learning дает университету повышение качества обучения, повышение ресурсоэффективности, преподавателю – оптимизацию работы, освобождение от рутинности, студенту – вовлечение в учебный процесс через новые коммуникативные образовательные модели.

Литература:

1. Алешугина Е.А., Ваганова О.И., Прохорова М.П. Методы и средства оценивания образовательных результатов студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-3. С. 13-16.
2. Балашова Е.С., Богачева А.В., Воронкова А.А., Мальцева С.М. К вопросу о формировании предметных результатов образовательной деятельности студентов гуманитарных специальностей в контексте кросскультурной коммуникации // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 12-15.
3. Булаева М.Н., Лапшова А.В. Современные тенденции развития социально-профессиональной ориентации студентов вуза // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 21-24.
4. Ваганова О.И., Булаева М.Н., Седых Д.В. Правовая компетентность студентов: сущность, подходы к формированию и оцениванию // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 53-56.
5. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Трутанова А.В. Организация контрольно-оценочной деятельности преподавателя вуза в условиях электронного обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-2. С. 51-56.
6. Гладкова М.Н., Абрамова Н.С., Кутепов М.М. Особенности профессиональной подготовки бакалавров в условиях электронного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 103-105.
7. 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.
8. Груздева М.Л., Смирнова Ж.В. Результаты внедрения модели управления самостоятельной работой обучающихся в образовательный процесс вуза // Вестник Мининского университета.2017. №1. С. 12-23.
9. Илалтдинова Е.Ю., Фильченкова И.Ф., Фролова С.В. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). С. 2.
10. Иляшенко, Л.К. Познавательный интерес как побудительная сила активации учебной деятельности студентов / Л.К. Иляшенко // Наука и бизнес: пути развития. - 2013. - № 10.
11. Иляшенко, Л.К. Соотношение понятий «готовность» и «компетентность» к профессиональной деятельности будущего специалиста / Л.К. Иляшенко // Глобальный научный потенциал. - СПб.: ТМБпринт. - 2016. - № 7. -С. 9-10.
12. Иляшенко, Л.К. Формирование профессиональной компетентности у будущих инженеров в ходе решения инженерных задач математическими методами / Л.К. Иляшенко, Л.М. Мешкова // Глобальный научный потенциал. - 2013. - № 10 (31). - С. 21-24.
13. Иляшенко, Л.К. Базовые компоненты математической компетентности будущих инженеров по нефтегазовому делу / Л.К. Иляшенко // Наука и бизнес: пути развития. - М.: ТМБпринт. - 2014. - № 10(40). -

С. 13-17.
14. Кутепов М.М., Кутепова Л.И., Никишина О.А. Корпоративная культура студенческого спорта // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 1-1. С. 129-132.
15. Кутепов М.М., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Возможности здоровьесберегающих технологий в формировании здорового образа жизни // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 210-213.
16. Костылев Д.С., Кутепова Л.И., Трутанова А.В. Информационные технологии оценивания качества учебных достижений обучающихся // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 190-192.
17. Кутепов М.М., Ваганова О.И., Соколов В.А. Современные подходы к формированию профессиональной компетенции выпускника на основе тренинговой технологии обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 205-208.
18. Лапшова А.В., Булаева М.Н., Леонова В.Н. Профессиональная подготовка педагогов дошкольного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 47-50.
19. Лапшова А.В., Ваганова О.И., Малеева М.С. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 50-53.
20. Лапшова А.В., Колдина М.И., Пескова Н.В. Прогностическая деятельность педагога профессионального обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 44-47.
21. Лошкарева Д.А., Алешугина Е.А., Ваганова О.И., Кутепова Л.И. Контекстный подход к профессиональному образованию // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 169-172.
22. Мальцева С.М., Ваганова О.И., Алешугина Е.А. Интегративно-модульный подход к разработке содержания профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 172-175.
23. Петровский А.М., Ваганова О.И., Кутепова Л.И. Правовые аспекты создания инклюзивной образовательной среды вуза // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 45-48.
24. Петровский А.М., Смирнова Ж.В., Кутепов М.М. Формирование профессиональных компетенций студентов в условиях проектной деятельности // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 69-72.
25. Смирнова Ж.В., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Перспективы использования облачных технологий в образовательном процессе вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 284-286.

Педагогика

УДК:372.881.1
аспирант Кутяйкина Мария Дмитриевна
Нижегородский государственный лингвистический
университет имени Н. А. Добролюбова (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ФАКТОРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Аннотация.*В статье рассматриваются основные факторы образовательного пространства школы с углубленным изучением иностранного языка и их влияние на формирование речевой компетенции как компонента иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.
Ключевые слова: школа с углубленным изучением иностранного языка, образовательное пространство, речевая компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция.
Annotation. The article examines the education space in a school with advanced study of foreign languages and how it affects the speech competence as an element of the foreign language communicative competence.
Keywords: school with advanced study of foreign languages, education space, speech competence, foreign language communicative competence.

Введение. Целью обучения иностранному языку является сегодня формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Ее структура включает речевую, языковую, социокультурную, компенсаторную, учебно-познавательную составляющие. Наиболее важным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции является речевая компетенция, так как она предполагает использование языка как средства общения и познавательной деятельности.

В данной статье будут рассмотрены факторы образовательного пространства школы с углубленным изучением иностранного языка, создающие особые условия для формирования и развития речевой компетенции обучающихся.

Изложение основного материала статьи. В образовательном пространстве происходит формирование и развитие личности человека, его индивидуальности. Образовательные пространства выделяют по территориальному признаку: 1) европейское образовательное пространство; 2) образовательное пространство России; 3) региональное образовательное пространство; 4) образовательное пространство учебного заведения.

Структура образовательного пространства школы определяется поставленными перед ней задачами. Оно включает совокупность материальных, пространственно-предметных компонентов, социальных факторов, межличностных отношений. Компоненты образовательного пространства оказывают друг на друга взаимное влияние.

В широком смысле образовательное пространство понимается как «совокупность образовательных сред, действующих на конкретной территории, набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на человека» [5, с. 17].

Образовательное пространство трактуется и как множество объектов, между которыми установлены отношение, динамическое единство субъектов образовательного процесса и их отношений, структурированное многообразие отношений между субъектами образовательного процесса [3]. Взаимодействие учителя и обучающихся как субъектов образовательного процесса происходит на уроках и

во внеурочной деятельности в форме педагогического общения. Третьим субъектом данного взаимодействия является активная среда между учителем и обучающимися. В процессе взаимодействия трех субъектов образовательного пространства происходит целенаправленное формирование личности и приращение индивидуальной культуры ребенка.

Образовательное пространство определяют и как «совокупность всех субъектов и объектов, прямо или косвенно участвующих в образовательных процессах, либо заинтересованных в них, либо влияющих на них» [6, с. 137]. Для процесса обучения иностранному языку важно взаимодействие субъектов образовательного пространства, к которым относятся учителя, обучающиеся и их родители.

Образовательное пространство школы с углубленным изучением иностранного языка находится под влиянием ряда факторов. Рассмотрим их подробнее на примере гимназии с углубленным изучением немецкого языка.

1. Тип среднего общеобразовательного учреждения. Тип образовательного учреждения влияет на интенсивность изучения иностранного языка. В гимназии с углубленным изучением немецкого языка больше часов отводится на изучение данного предмета. В программу включены уроки технического перевода, страноведения, немецкой литературы. У обучающихся есть возможность посещать кружки и факультативные занятия на иностранном языке, получить языковой сертификат, принимать участие в международных образовательных программах и программах ученических обменов. Кроме того, в школах с углубленным изучением иностранного языка данный учебный предмет имеет особую роль, что влияет на учебную мотивацию.

2. Международное сотрудничество. Часто у школ с углубленным изучением иностранного языка есть организации - социальные партнеры в стране изучаемого языка. Сотрудничество осуществляется в сфере организации международных образовательных программ, встреч делегаций из страны изучаемого языка и программ-обменов. Важен учет индивидуальных особенностей обучающихся при выборе программы и ее продолжительности: поездка на несколько недель в группе с другими обучающимися, изучение достопримечательностей и посещение курсов; поездка на месяц в группе, интеграция в учебный класс немецкой гимназии и экскурсионная программа в свободное время; поездка-обмен с групповыми мероприятиями для всех участников; поездка на три месяца в немецкую семью с посещением учебных занятий в немецкой образовательной организации и без контакта с родителями и другими участниками программы.

3. Социальное партнерство школы с учреждениями культуры и образования региона. Сотрудничество осуществляется в форме организации внешкольной, внеклассной деятельности. Это могут быть: 1) совместные проекты (например, «Чтение. Знание. Удовольствие»); 2) экскурсии на иностранном языке; 3) посещение обучающимися тематических выставок; 4) демонстрация фильмов на иностранном языке; 5) интеллектуальные игры на изучаемом языке; 6) конкурсы творческих работ, связанные с использованием языка, и многое другое.

4. Вовлечение родительской общественности. Родители обучающихся оказывают учителям и администрации образовательного учреждения помощь в организации международных мероприятий, встреч делегаций из страны изучаемого языка; оказывают помощь обучающимся при подготовке к конкурсам и творческим мероприятиям. Еще более значительное влияние родители оказывают на отношение своих детей к школе. Бóльшую часть суток ребенок проводит дома, в обществе родителей. От атмосферы и настроений в семье во многом зависит отношение ребенка к учебному процессу, в том числе к обучению иностранным языкам. Родители могут влиять на мотивацию ребенка к учебе как положительно, так и отрицательно: а) родители создают устойчивую внешнюю мотивацию, используя сильное отрицательное подкрепление (запугивание, лишение карманных денег, прогулок с друзьями и другое); б) родители отрицательно влияют на учебную мотивацию, не проявляя к успехам и достижениям ребенка никакого интереса; в) родители направляют усилия на формирование внутренней мотивации, проявляя глубокий интерес к учебным и внеучебным делам ребенка, обсуждая с ним актуальные проблемы, вместе размышляя на разные темы и занимаясь общими делами, способными привить ребенку интерес к изучению иностранного языка и других предметов (совместное чтение книг, посещение разнообразных мероприятий, тематических выставок и другое).

5. Внеурочная деятельность. В школе с углубленным изучением немецкого языка часть внеурочных мероприятий проводится на изучаемом языке, имеются традиционно проводимые мероприятия (Рождественский базар, Рождественский концерт, Неделя немецкого языка и другие), погружающие обучающихся в культуру Германии. При правильной их подготовке и проведении они углубляют страноведческие знания, способствуют сопоставлению и сравнению родной культуры и культурой страны изучаемого языка.

Одним из наиболее важных компонентов образовательного пространства является, на наш взгляд, педагогическое общение, осуществляемое на иностранном языке и с учетом ряда эмоциональных факторов.

6. Организация педагогического общения с учетом эмоциональных факторов. Это обеспечивается: 1) владением учителем целым комплексом педагогически и профессионально значимых умений (умение проявлять соучастие к ученику как равноправному партнеру по общению; умение содействовать формированию у обучающихся чувства достоинства собственной личности; умение правильно организовывать свою деятельность по оцениванию уровня овладения изучаемым языком, умение организовывать речевое взаимодействие на изучаемом языке, умение использовать невербальные средства речевого общения, умение оказывать речевое воздействие средствами изучаемого языка на обучающихся); 2) обладание профессионально значимыми личностными качествами учителя иностранного языка (педагогическая эмпатия учителя иностранного языка; открытая коммуникативная позиция педагога; наличие у педагога коммуникативного вдохновения; заинтересованность в высоких результатах каждого обучающегося). Результатом учета перечисленных эмоциональных факторов в педагогическом, речевом и межкультурном общении на уроке иностранного языка является достижение обучающимися оптимального (среднего) уровня иноязычной тревожности. Наличие высокого уровня иноязычной тревожности снижают результаты деятельности учителя по формированию иноязычной коммуникативной компетенции как главной цели обучения языку в школе с углубленным изучением предмета.

Для наиболее эффективного развития речевой компетенции необходимо сотрудничество учителя и обучающихся, обучающихся друг с другом.

Сотрудничество играет особую роль на уроках иностранного языка. Здесь общение выступает в качестве цели и средства обучения, присутствует в выполняемых упражнениях. Именно в совместной практической деятельности, во взаимодействии со сверстниками и учителями формируется личность обучающихся. Учебное сотрудничество осуществляется на основе взаимного уважения, субъект-субъектных отношений и равенства [4, с. 365].

Учебное сотрудничество осуществляется по следующим линиям:

1) «ученик-ученик» (взаимодействие в парах, тройках);

2) общегрупповое взаимодействие (в целом классе или группе);

3) «учитель-ученик»;

4) «учитель-учительский коллектив» [2, с. 146].

Общественный характер учебной деятельности обусловливает дополнение общения «учитель-ученик» общением «ученик-ученик». Для эффективного и полноценного влияния учебного процесса на формирование личности обучающихся необходима оптимизация общения по линии «ученик-ученик» на уроках и во внеурочной деятельности.

Возможна организация учебного процесса в форме фронтальной или индивидуальной работы, соперничества или сотрудничества. Сложные мыслительные задачи наиболее эффективно решаются в условиях сотрудничества. При работе в триаде повышается аргументированность суждений и количество высказанных мыслей, рефлексивность. Общегрупповое взаимодействие способствует формированию группы как коллектива. При организации взаимодействия в группе учителю необходима установка на коллективное творчество, активное участие каждого из членов группы, выбор каждым обучающимся личностно-значимого предмета речевой деятельности. Не все ученики положительно относятся к необходимости работать в команде, некоторые из них не понимают преимуществ работы в группе, ставят личностные конфликты выше интересов обучения и развития.

Для организации коллективного взаимодействия на уроке иностранного языка необходима постановка мыслительной задачи, требующей коллективной работы и предъявления требований к общегрупповому результату деятельности (высказывание всей группы, общий проект).

На эффективность учебного сотрудничества влияют способ его организации (распределение ролей, выбор ведущего, задание способов работы), индивидуальные особенности обучающихся, проявляющиеся в их поведении, наличие навыков самоорганизации, делового общения, подготовленности к деятельности (уровень теоретических знаний и практического владения иностранным языком).

Педагогическое общение является специфическим видом общения, формой учебного взаимодействия, сотрудничества учителя и обучающихся. В педагогическом общении представлены коммуникативная, интерактивная и перцептивная стороны общения. Для повышения эффективности педагогического общения необходимо единство вербальных и невербальных средств. Учитель иностранного языка должен обладать рядом коммуникативных умений:

1) умение вести урок на языке, устанавливать контакты по линиям «учитель-класс», «учитель-ученик», «ученик-ученик»;

2) умение вызывать у обучающихся потребность в использовании иностранного языка;

3) умение создавать и использовать учебно-речевые ситуации для стимулирования речевой деятельности обучающихся, постоянно усложнять речевые задачи, обеспечивать единство речевой деятельности и речевого поведения;

4) умение словесно побуждать обучающихся к мотивированной речевой деятельности и управлять ей;

5) умение перестраивать речевое воздействие в зависимости от конкретных условий обучения.

7. **Речевое общение на изучаемом языке.** Речевые акты на уроке воспроизводят основные типичные черты реального речевого общения. Речевое общение направлено на достижение цели коммуникации и подразумевает наличие двух и более взаимодействующих при помощи языка индивидов, обменивающихся информацией познавательного или аффективно-оценочного характера [1, с. 253]. Выделяют пять компонентов речевого общения: 1) ситуация общения; 2) отправитель речи; 3) получатель речи; 4) условия протекания речевого действия; 5) речевое сообщение. Основными признаками речевого общения являются наличие партнеров по общению, наличие мотива, наличие ситуации общения. При создании ситуаций общения необходимо учитывать ряд факторов: наличие минимум двух партнеров по общению, их речевой опыт, мотивы и цели общения, конкретные условия протекания общения. В зависимости от условий протекания общения выделяют три вида общения: учебное, имитативно-подражательное, аутентичное. При учебном общении его участники имеют фиксированные роли, имитативно-подражательное подразумевает воспроизведение готовых речевых образцов, аутентичное соотносится с общением на свободную тему.

Навыки и умения иноязычной речи функционируют в иноязычном общении, их развитие возможно только при условии создания на уроках условий общения, приближенных к реальным.

При общении происходит обмен информацией различного характера, то есть говорящий должен сообщить слушателям некоторые новые сведения, соответственно воспроизведение обучающимся известного всем текста или диалога не могут считаться полноценными актами общения.

Педагогическое общение на уроке предоставляет преподавателю широкое поле для задействования эмоциональной сферы личности обучающихся. Важную роль играет отбор тем для общения, распределение ролей. Выбранные темы должны действительно вызывать желание высказаться. Например, при изучении темы «Mein Freund» на уроках в 4-м классе гимназии с углубленным изучением немецкого языка после изучения необходимого лексического и грамматического материала возможно следующее распределение ролей в диалоге: один из участников общения выступает в качестве «советчика», а его собеседник имеет некоторые проблемы со своим другом или подругой. Целью коммуникативного акта будет формулирование советов по разрешению конфликта, для достижения данной цели собеседникам придется при помощи уточняющих вопросов прояснить детали конфликтной ситуации (грамматический материал: порядок слов в общем и специальном вопросе), прореагировать на проблему (придаточные предложения с союзом dass: “Ich meine, dass...”), а затем сформулировать свои советы (модальные глаголы: “Du sollst / kannst...”), используя лексический материал по теме «Мой друг» и «Черты характера». Возможность рассказать в диалоге о возникшей с кем-то из друзей проблеме мотивирует обучающихся к поиску дополнительных языковых средств для выражения своих мыслей, приближает коммуникативный акт к реальному общению за счет повышения его эмоциональности (выраженной на вербальном и невербальном уровне).

Для формирования речевой компетенции как компонента иноязычной коммуникативной компетенции учителю необходимо моделировать иноязычное общение в условиях занятия, приближая общение на уроке к реальным жизненным ситуациям.

Выводы. У обучающихся школы с углубленным изучением иностранного языка больше возможностей приобрести опыт применения полученных знаний, навыков и умений, необходимый для развития иноязычной речевой компетенции, в том числе при реальном общении с носителями языка. Особое влияние на образовательное пространство школы оказывает создание благоприятной атмосферы в классе за счет учета в педагогическом общении эмоциональных факторов: стимулирует активность обучающихся, побуждает их к участию в общении и позволяет приобретать необходимый речевой опыт, применять на практике полученные знания, умения и навыки.

Литература:

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

3. Касторнова В.А. Развитие становления понятия образовательного пространства, базирующегося на информационно-образовательной среде / В.А. Касторнова. // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 10. – С. 107-111.

4. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

5. Кривых С.В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах / С.В. Кривых // Изв. Алтай. гос. ун-та. – 2010. – № 2 (66), т. 1. – С. 14-18.

6. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
студент-магистр Тюмина Наталья Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ЦЕННОСТНАЯ ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования профессионализма педагога высшей школы в современных быстроменяющихся условиях российского образования. Раскрывается основа профессионализма педагога, включающая специфику функционирования профессионально-педагогических ценностей и ориентаций преподавателей в системе высшего образования. Представлена классификация профессиональных ценностей педагога, предполагающая осуществление эффективной профессиональной деятельности преподавателя в вузе.

Ключевые слова: профессионализм педагога, профессиональная деятельность, профессионально-педагогические ценности, профессионально-важные качества педагога, профессиональная компетентность.

Annotation. The article deals with the actual problem of the formation of the professionalism of the teacher of higher education in the modern rapidly changing conditions of Russian education. The basis of the teacher's professionalism is revealed, which includes the specificity of the functioning of the pedagogical values and orientations of teachers in the higher education system. Classification of professional values of the teacher is proposed, which assumes the implementation of an effective professional activity of the teacher in the university.

Keywords: professionalism of the teacher, professional activity, professional and pedagogical values, professionally important qualities of the teacher, professional competence.

Введение. В условиях динамизма современной общественной жизни, в том числе и быстроменяющейся ситуации в современном Российском образовании, становятся особенно востребованными способы определения профессионализма педагога высшей школы, формы и методы его интенсивного восстановления, в целом, научного исследования этого феномена. Под профессионализмом понимается особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях.

В понятии «профессионализм» отражается такая степень овладения педагогом психологической структурой профессиональной деятельности в вузе, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям. О профессионализме можно говорить с точки зрения стандарта его составляющих, обязательных компонентов профессионализма, в сущностном плане, характеризующих понятие «профессионализм педагога».

Приоритетов между отдельными компонентами профессионализма можно выявить великое множество. При этом исходными позициями в оценке профессионализма могут стать разные подходы. Основой профессионализма педагога высшей школы на современном этапе является, на наш взгляд, его умение и готовность принятия других людей, в частности, обучающихся такими, каковы они есть, с их индивидуальными особенностями, умение обучать их, не давая категоричных оценок этим особенностям. Данное требование к личности педагога необходимо, прежде всего, для реализации и развития провозглашенной в современной системе образования идеи гуманизации. Это требование должно быть

дополнено дифференцированным подходом, а также выбором соответствующего стиля взаимодействия педагогов с обучающимися. Неслучайно, целый ряд исследований и психолого-педагогических публикаций последних лет посвящено личным качествам педагога. Например, книга Е.И. Рогова «Личность педагога: теория и практика» [7] раскрывает профессиональные особенности мышления педагога, природные предпосылки, необходимые ему, межличностные отношения педагога, его общительность, самоотношение, самооценку, способность к эмпатии, уровень конфликтности, привлекательность работы для педагога и др.

Формулировка цели статьи – раскрыть и теоретически обосновать сущностные характеристики педагогических ценностей профессионализма педагога высшей школы в современных условиях.

Изложение основного материала статьи. В отечественной литературе имеется значительное количество научных работ, посвященных формированию и функционированию ценностных ориентаций личности, социальных групп и общества в целом. Поскольку специфика ценностей лежит в междисциплинарном поле, то и исследования имеются как в области психологии, так и в социологии. Так в зарубежной психологии ценности и ценностные ориентации исследовались Шпранглером Э., Холландом Дж., Рокичем М. и др. В отечественной психологии общие вопросы ценностных ориентаций отражены в трудах Здравомыслова А.Г., Леонтьева Д.А. [9, 6].

В работах отечественных социологов проблема исследования ценностных ориентаций личности представлена достаточно глубоко. Процессы формирования и функционирования ценностных ориентаций на уровне личности и социальной группы рассмотрены в работах Бестужева - Лады И.Б, Ядова В.Я., Лапина Н.И. [6]. Исследованиями социального самочувствия социально-профессиональной группы педагогов в современных условиях жизни, в которых затрагивались их ценностные ориентации, занимались Семенова Л.А., Орлов А.А., Орлова Л.А., Собкин В.С., Рубина Л.Я., Никитина О.Н. [5]. Отдельные исследования по изучению ценностных ориентаций учителей отражены в работах Железняковой С.И., Семенова Л.А. [4].

Понятие «ценностные ориентации» было введено в послевоенной социальной психологии как аналог философского понятия ценностей, однако четкое концептуальное разграничение между этими понятиями до сих пор отсутствует. Хотя ценностные ориентации рассматривали как индивидуальные формы репрезентации надындивидуальных ценностей, понятия ценностей и ценностных ориентаций различались либо по параметру «общее – индивидуальное», либо по параметру «реально действующее - рефлексивно сознаваемое (декларируемые)» в зависимости от того, признавалось ли наличие индивидуально-психологических форм существования ценностей, отличных от их присутствия в сознании [4].

Человеческие ценности характеризуются следующими основными признаками:

1) общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико;

2) все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в разной степени;

3) ценности организованы в системы;

4) истоки человеческих ценностей прослеживаются в культуре, обществе и его институтах, и личности;

5) влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения [1].

Профессор В.Я. Синенко справедливо считает, что «профессионализм педагога представляет собой систему высокого уровня его психолого-педагогических и научно-предметных знаний и умений в комплексе с соответствующим культурно-нравственным уровнем, обеспечивающих на практике социально востребованную подготовку к жизни подрастающего поколения» [8].

В современном цивилизованном обществе педагог является фигурой, которая требует особого внимания, и там, где его место занимают недостаточно профессионально подготовленные люди, в первую очередь страдают обучающиеся, причем потери, которые здесь возникают, обычно невосполнимы. Своеобразие педагогической профессии состоит в том, что она по своей природе имеет гуманистический характер. В процессе образования преподаватель решает две задачи: адаптивную и гуманистическую («человекообразующую»).

Адаптивная функция связана с приспособлением обучающегося, к конкретным требованиям социокультурной ситуации, а гуманистическая - с развитием его личности и творческой индивидуальности. С одной стороны, педагог подготавливает своих воспитанников к определенной социальной ситуации, к конкретным запросам общества. Но, с другой стороны, он, объективно оставаясь хранителем и проводником культуры, несет в себе вневременной фактор.

Педагог в ходе своей профессиональной деятельности выполняет основные функции: обучающую, воспитывающую, развивающую, психологической подготовки. Реализация этих функций требует от современного педагога следующих личностных параметров:

а) потребности и способности к активной и разносторонней профессиональной и социально-культурной деятельности;

б) тактичности, чувства эмпатии, терпеливости и терпимости в отношениях с обучающимися, готовности принимать и поддерживать их, а если нужно, то и защищать;

в) понимания своеобразия и относительной автономности саморазвития личности;

г) умения обеспечить внутригрупповое и межгрупповое общение;

д) предотвращать конфликты в студенческих сообществах;

е) знания особенностей психического развития и стремления вместе с ними целенаправленно создавать условия, необходимые для их саморазвития;

ж) способности к собственному саморазвитию и самовоспитанию.

Важной составляющей профессионализма педагога является подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов педагогической деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности. Умение преподнести учебный материал включает в себя не только владение содержанием предмета, но и представление о существующих педагогических технологиях, знание существующих форм и методов обучения, сформированность методологического мышления педагога, умение использовать в профессиональной деятельности методические приемы с тем, чтобы они реализовывали дидактические принципы процесса обучения.

Профессиональная деятельность педагога предполагает процесс постановки педагогом педагогических задач, их иерархии, перестраивания в зависимости от конкретных условий и ситуаций, у преподавателя развивается способность к педагогическому целеполаганию и целеосуществлению. Важным компонентом

этой способности является умение корректировать цели в ходе самого процесса педагогического воздействия, создавать в сознании образ возможного результата своих действий. Для этого необходим не только постоянный анализ всех компонентов педагогической ситуации, но и самоанализ педагога, способность к педагогической рефлексии, функционирование педагогических ценностей.

Педагогические ценности различаются по уровню своего существования, который может стать основой их классификации. Исследуя проблемы профессионально-педагогических ценностей и их классификации, И.Ф. Исаев предложил следующую иерархию ценностей: социально-педагогические, профессионально-групповые, личностно-педагогические [3].

Первые отражают характер и содержание тех ценностей, которые функционируют в обществе и появляются в общественном сознании. Они представляют собой совокупность идей, представлений, норм, правил, традиций, регламентирующих педагогическую деятельность в рамках общества.

Профессионально-групповые ценности представляют собой совокупность идей, концепций, норм, регулирующих и направляющих педагогическую деятельность в рамках определенных образовательных институтов. Совокупность таких ценностей имеет целостный характер, обладает относительной стабильностью и повторяемостью. Эти ценности выступают ориентирами педагогической деятельности в определенных профессионально-педагогических группах (школа, лицей, колледж, вуз) [3].

Личностно-педагогические ценности - это аксиологическое «Я» педагога, которое отражает цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности, составляющие в своей совокупности систему ее профессионально-ценностных ориентаций.

Как видим, данная классификация, описывая порождение, существование и движение педагогических ценностей по вертикали (от общества к социальной группе и дальше к личности), достаточно полно воспроизводит их многомерность - уровни существования. Однако многосторонность ценностей остается недостаточно раскрытой.

Классификация, предложенная И.Ф. Исаевым, не отражает конкретные группы и подгруппы ценностей, которые во взаимосвязи с социально-педагогическими и профессионально-групповыми, служат основанием для формирования ценностной основы профессионализма педагога высшей школы, а также не учитывает педагогическую умелость, педагогическую технику, педагогическое мастерство, педагогическое творчество, педагогическое новаторство.

Поэтому следует обратить внимание на необходимость формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя. Первым компонентом представленной культуры является аксиологический компонент, под которым понимается совокупность профессиональных ценностей педагога высшей школы. Взяв за основу профессиональную деятельность специалиста, предлагается следующую классификацию профессиональных ценностей преподавателя:

Ценности-цели - ценности, раскрывающие значение и смысл целей профессионально-педагогической деятельности преподавателя.

Ценности-средства - ценности, раскрывающие значение способов и средств осуществления профессионально-педагогической деятельности.

Ценности-отношения - ценности, раскрывающие значение и смысл отношений как основного механизма функционирования целостной педагогической деятельности.

Ценности-знания - ценности, раскрывающие значение и смысл психолого-педагогических знаний в процессе осуществления педагогической деятельности.

Ценности-качества - ценности, раскрывающие значение и смысл качеств личности преподавателя: многообразие взаимосвязанных индивидуальных, личностных, коммуникативных, профессиональных качеств личности преподавателя как субъекта профессионально-педагогической деятельности, проявляющихся в специальных способностях: способность к творчеству, способность проектировать свою деятельность и предвидеть ее последствия.

Представленная классификация позволяет наиболее полно систематизировать профессиональные ценности современного педагога. Однако необходимо отметить условный характер классификации, многосторонность и взаимообусловленность выделенных групп ценностей.

Среди названных педагогических ценностей можно выделить ценности самодостаточного и инструментального типов, различающиеся по предметному содержанию.

Самодостаточные ценности - это ценности-цели, включающие творческий характер труда педагога, престижность, социальную значимость, ответственность перед государством, возможность самоутверждения, любовь и привязанность к обучающимся. Ценности этого типа служат основанием развития личности и педагога, и обучающихся.

Ценности-цели выступают в качестве доминирующей аксиологической функции в системе других педагогических ценностей, поскольку в целях отражен основной смысл деятельности педагога. Цели педагогической деятельности определяются конкретными мотивами, адекватными тем потребностям, которые реализуются в ней. Этим объясняется их ведущее положение в иерархии потребностей, к которым относятся: потребность в саморазвитии, самореализации, самосовершенствовании и развитии других.

Выводы. Исследование феноменологии профессионализма показывает, что, с одной стороны, педагогический профессионализм - это социально-педагогическое явление, представляющее сложную, многогранную и многоаспектную характеристику деятельности педагога, которая отвечает заказу общества и нацелена на подготовку преподавателя - профессионала. С другой стороны, профессионализм педагога - это качественная характеристика, включающая совокупность фундаментальных интегрированных знаний, обобщенных умений и педагогических способностей, его личностных и профессионально - важных качеств, культуры и мастерства педагога, готовность к постоянному самосовершенствованию.

Понятие профессиональные ценности является более широким. Под профессиональными ценностями понимаются предметы, явления и их свойства, необходимые обществу и личности в качестве средств удовлетворения личных и социальных потребностей. Они формируются в процессе освоения личностью социального опыта и отражаются в ее целях, убеждениях, идеалах и интересах.

Таким образом, профессиональные ценности все чаще называются неотъемлемым компонентом при подготовке и профессиональном совершенствовании современного педагога.

Исторически возникновение профессиональных ценностей как внутренних ориентиров, на которые опирается педагог в своей деятельности, связывается с появлением и становлением педагогической

профессии. Однако профессиональные ценности не остаются неизменными, раз и навсегда упорядоченными. В процессе своего развития профессиональные ценности трансформируются в зависимости от исторической эпохи: многие ценности исчезают, теряя свою актуальность, возникают новые ценности, изменяется их иерархия.

Литература:

1. Бичева И.Б., Филатова О.М. Перспектива профессиональной подготовки педагогов: акмеологический подход // Вестник Мининского университета. 2018. Т.6. № 2.
2. Булаева М.Н., Петров Ю.Н. Менеджер инженерно-педагогического образования в административно-управленческой деятельности – Н. Новгород, 2012 г.
3. Ваганова О.И. Теория и методика профессионального образования. Учебно-методическое пособие / Н. Новгород, 2012.
4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя - М.: Академия, 2004.
5. Лапшова А.В. Профессионализм педагога вуза: компетентностный подход / в сборнике: Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы Сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2018. С. 141-143.
6. Лапшова А.В., Сундеева М.О., Татернко М.А. Адаптация педагогов в системе профессионально-педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-5. С. 195-201.
7. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Исследование профессиональной деятельности и профессионального образования: исторический подход // Вестник Мининского университета. 2017. №1. С. 34.
8. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика - Ростов-на-Дону. - 1996.
9. Синенко В.Я. Профессионализм учителя // Педагогика. - 1999. - № 5. - С. 82-85.
10. Шадриков В.Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения. - Ярославль: ЯГУ, 1981.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Цыплакова Светлана Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
студент-магистр Пескова Нина Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассматриваются основы психолого-педагогической диагностики на современном этапе образовательного процесса. Определяется роль и значение диагностирования в профессиональной деятельности педагога высшей школы в рамках социально-педагогического процесса. Раскрывается специфика осуществления диагностической деятельности педагога; компоненты психодиагностической культуры, способствующие эффективному применению психолого-педагогических методик в учебном процессе.

Ключевые слова: диагностическая деятельность, психолого-педагогическая диагностика, профессиональная деятельность, психодиагностическая культура педагога, этапы психодиагностической деятельности.

Annotation. The article deals with the basics of psychological and pedagogical diagnostics at the present stage of the educational process. The role and significance of diagnosing in the professional activity of a teacher at a higher school within the framework of the socio-pedagogical process is determined. The specificity of the diagnostic activity of the teacher is revealed; components of psychodiagnostic culture that promote the effective use of psychological and pedagogical techniques in the learning process.

Keywords: diagnostic activity, psychological and pedagogical diagnostics, professional activity, psychodiagnostic culture of the teacher, stages of psychodiagnostic activity.

Введение. Качество образования напрямую зависит от профессиональной подготовки и образовательной деятельности педагогов, особенно в сфере профессионального образования. Педагоги должны уметь оценивать результаты своей деятельности по развитию личностного и образовательного потенциала обучающихся, а для этого необходимо владеть психолого-педагогическими методами диагностики.

Использование психолого-педагогической диагностики позволяет педагогам сознательно совершенствовать и создавать новые технологии обучения и воспитания, самосовершенствоваться самим. Создание системы сертификации и квалификации потребует также знаний и способностей организаторов и педагогов разрабатывать новые и адекватно применять известные психологические и педагогические методы диагностики развития личности и уровня подготовленности обучающихся. Владение методами психолого-педагогической диагностики позволит создать прозрачную и понятную для широкой научно-педагогической общественности систему признания результатов образования.

Со стороны общественной практики актуальность рассмотрения проблем психолого-педагогической диагностики обусловливается следующими факторами [4, 5]:

1) задачей дальнейшего совершенствования педагогического труда в современных условиях социально-экономического развития общества, в частности необходимостью учета психологических особенностей, обучающихся и их групп в учебно-воспитательном процессе, значительного улучшения их изучения;

2) высокими требованиями к качеству психологической подготовки учителя и ее существенными недостатками, в числе которых слабая связь обучения с практикой, проявляющаяся в академическом характере читаемых курсов психологии, их недостаточной ориентации на решение практических задач учебно-воспитательного процесса;

3) введением должности психолога в учреждениях образования и открытием в ряде университетов и педагогических институтов страны специальных факультетов и отделений, осуществляющих подготовку психологов, что требует соответствующего научного и методического оснащения.

Формулировка цели статьи – раскрыть и теоретически обосновать основные направления диагностической деятельности педагога профессионального обучения в системе социально-образовательных отношений.

Изложение основного материала статьи. В любой отрасли профессиональной деятельности особая роль принадлежит диагностике состояния и качества производимой продукции и производственного процесса. В настоящее время сложно представить производственные, научные и образовательные процессы без предварительной диагностики.

Психолого-педагогическая диагностика – это достаточно сложная и относительно новая область профессиональной деятельности педагогов, которая интегрирует в себе диагностические подходы, сложившиеся как в психологии, так и в педагогике. Она требует соответствующей психолого-педагогической компетентности, профессионального мастерства, так как затрагивает важные характеристики участников педагогического процесса – учащихся и педагогов, их поведения, деятельности, эмоционального реагирования и т. п. [1, 7].

Психолого-педагогическая диагностика является относительно новой научной и практической сферой деятельности, которая до конца еще не осмыслена. Не случайно так мало литературы, посвященной раскрытию особенностей этого вида диагностической деятельности. В основном научные труды посвящены либо психологической, либо педагогической диагностике.

Психолого-педагогическую диагностику можно определить, как деятельность по выявлению актуального состояния и тенденций индивидуально-личностного развития субъектов педагогического взаимодействия, направленную на управление качеством образовательного процесса.

Психолого-педагогическая диагностика является одним из компонентов педагогического процесса, представляющая собой оценочную практику, направленную на изучение индивидуально-психологических особенностей обучающегося и социально-психологических характеристик группы с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса [3].

Диагностическая деятельность в работе педагога выходит на первый план при первичном знакомстве с группой или новым обучающимся, при анализе и оценке промежуточных результатов по этапам работы (подведение итогов отдельного мероприятия, семестра, итогов года), в проблемных случаях (затруднение студента, правонарушение, отклоняющееся поведение) для определения оптимальных форм педагогической помощи обучающемуся.

Типовым признаком для диагностики в образовании является педагогическая деятельность, направленная на совершенствование личности студента, его индивидуально-личностное развитие и субъектное становление. А отличительным признаком диагностики является ее гностический (распознавательный) характер. Исходя из этих рассуждений, можно сформулировать определение диагностической деятельности педагога.

Диагностическая деятельность педагога - неотъемлемая составляющая его профессиональной деятельности, направленной на выявление фактического состояния, специфических особенностей, происходящих изменений в участниках и в самом процессе социально-педагогического взаимодействия, а также на прогнозирование перспектив этих изменений.

Осуществление на практике психолого-педагогической диагностики требует от педагога определенной психодиагностической культуры, включающей в себя следующие компоненты [2]:

1. Психологическая грамотность, подразумевающая знание общей, возрастной и педагогической психологии, понимание тех психологических реалий, которые служат объектом диагностического исследования, а также объективность педагога при проведении тестирования и сообщении результатов. Недопустимо оказывать давление на испытуемого в процессе тестирования, неверно интерпретировать результаты, сообщать информацию, которая может тормозить его развитие или травмировать его психику. Наконец, для педагогов — практических психологов актуальна заповедь врачей «Не навреди».

2. Знание педагогом диагностического инструментария, понимание принципов его использования. Педагог должен усвоить такие понятия, как валидность, надежность и точность, относящиеся к основному диагностическому инструменту — тесту.

3. Педагог, как и практический психолог, должен стремиться к созданию так называемой «ситуации клиента» и не допускать проведения диагностического исследования в «ситуации экспертизы».

Ситуация экспертизы возникает тогда, когда испытуемые принуждаются к обследованию различными способами, например, когда педагог или администрация предлагает обучающимся пройти обследование, результаты которого каким-то образом повлияют на их жизнь

Ситуация клиента характеризуется желанием самих обучающихся узнать о своих личностных особенностях, склонностях или других качествах личности. Педагог может сам вызвать интерес студентов к самопознанию. При этом получаемая информация должна быть известна только педагогу и испытуемому.

4. Педагогу должно быть известно то, что тестирование или какой-то другой способ диагностики при всей их валидности и надежности не могут быть панацеей от всех бед. Это всего лишь способ диагностики, а многое еще зависит от правильной интерпретации результатов, соотнесения с другими жизненными показателями, результатами деятельности обучающегося.

5. Следует отбирать методы диагностики, удовлетворяющие принципам эффективности и коррекционности.

Принцип эффективности подразумевает отбор таких методик, которые при минимуме затрат времени и сил на процедуру обследования и на обработку и интерпретацию результатов дают максимум полезной информации [5].

Принцип коррекционности — это возможность использовать результаты обследования при работе с обучающимися в целях оказания им психологической помощи, развития и формирования у них отдельных

психических процессов [5].

6. Грамотный педагог должен владеть элементами математической статистики, что стало неотъемлемой составной частью процедуры диагностического исследования. Любое исследование, проводимое педагогом в рамках его творческого роста, в настоящее время должно содержать результаты диагностики, их интерпретацию и анализ на предмет достоверности.

Учитывая применение компоненты психодиагностической культуры педагога на практике, следует отметить содержательную основу психолого-педагогической диагностики в профессиональной деятельности педагога.

Содержание диагностической деятельности педагога включает в себя следующие этапы:

1. Принятие заказа, постановка задачи и выбор методик:

- Ознакомления с комплексом объективных и субъективных показателей об обследуемом, в ходе которого формируется диагностическая задача.
- Используется несколько методик – батарея методик.
- Принцип подбора методик – максимум надежности при минимуме затрат.

2. Сбор данных об объекте:

- Условия проведения: специальное помещение; устранение помех и постороннего вмешательства; расположение в нужном порядке тестового материала.
- Установка контакта с испытуемым. Доброжелательные отношения с испытуемым. Мотивация испытуемого на обследование.
- Личность диагноста. На успешность обследования влияют: внешность, характер, манера поведения и речи, настроение, уровень профессиональных знаний и владение диагностом методикой.

3. Обработка и интерпретация данных два подхода к оценке результатов:

- Клинический - опирается на анализ качественных показателей, стремясь охватить их во всей полноте. Ориентирован на субъективный профессиональный опыт, интуицию диагноста, очень близок к суждениям «здравого смысла».
- Статистический - основан на объективных, формализованных критериях. Роль субъективного суждения сводится к минимуму.

4. Построение психологического заключения (психологического диагноза) - психологический диагноз устанавливается на основании полученных данных о психической деятельности и личностной сфере испытуемого, анализа различных социальных сведений о нем.

Выводы. Психолого-педагогическая диагностика является важнейшей частью профессиональной деятельности педагога в образовательном процессе. При общем значении этого понятия можно определить направления этого процесса – анализ, выбор и выстраивание образовательного маршрута обучающегося.

Для студента психолого-педагогическая диагностика выполняет функцию психолого-педагогического сопровождения в учебно-воспитательном процессе, представляя возможность самостоятельно выбирать и выстраивать свои отношения и образовательный путь. Для педагога в его профессионально-педагогической деятельности психолого-педагогическая диагностика направлена на выявление сложностей воспитанников в системе социально-образовательных отношений; затруднений в предметной области процесса обучения; оказание своевременной помощи в преодолении различных ситуаций образовательного процесса.

Психолого-педагогическая диагностика также играет значимую роль в оценке и контроле практических результатов, реализации образовательных программ. Она позволяет объективно оценивать, анализировать, сравнивать различные образовательные результаты студентов, учитывая специфику различных педагогических технологий.

Особая ценность психолого-педагогической диагностики заключается еще и в том, что она направлена на изучение и исследование изменений в личности обучающегося; на поиск комфортных и благоприятных условий для формирования его личности как субъекта образовательного процесса.

Диагностика должна охватывать опыт, перспективы, возможности, способности обучающегося, правильно ориентировать его в условиях современного образовательного процесса. Поэтому серьезным показателем успешной профессиональной деятельности педагога выступает способность и умение осуществлять диагностическую деятельность в учебно-воспитательном процессе, включающая как изучение внутреннего мира обучающегося, так и внешние обстоятельства жизни студентов.

Применение психолого-педагогической диагностики в профессиональной деятельности педагога предполагает систематизацию всех этапов процесса диагностики, учет специфических особенностей образовательного процесса, требования и условия к поведению каждого этапа диагностики, профессионализм педагога.

Литература:

1. Бичева И.Б., Филатова О.М. Перспектива профессиональной подготовки педагогов: акмеологический подход // Вестник Мининского университета. 2018. Т.6. № 2.

2. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Коротова Т.С., Царева И.А. Структура управления процессом профессиональной подготовкой студентов в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-6. С. 96-102.

3. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Шагалова О.Г. Профессиональное образование в условиях реализации деятельностного-компетентностного подхода // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 287-290.

4. Лапшова А.В., Булаева М.Н. Содержательные основы профессионального воспитания студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-5. С. 30-36.

5. Лапшова А.В., Ваганова О.И., Малеева М.С. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 50-53.

6. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Исследование профессиональной деятельности и профессионального образования: исторический подход // Вестник Мининского университета. 2017. №1. С. 34.

7. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Профессиологические основы профессионально-педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2017. Т.9. № 1. С. 38-43.

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
студент Грашина Полина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
студент Деулина Екатерина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА КАЧЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема взаимосвязи профессиональной подготовки и личностных качеств преподавателя и качество образования, получаемого студентами вуза. Отражены психологические аспекты педагогической деятельности, педагогические технологии, необходимые для эффективного формирования и развития компетенций студентов. Выделены специфические особенности влияния личности преподавателя на образовательную среду.

Ключевые слова: личность преподавателя, профессиональная подготовка, качество образования, профессионально-личностные качества педагога.

Annotation. The article deals with the actual problem of the relationship between vocational training and the personal qualities of the teacher and the quality of education received by the university students. The psychological aspects of pedagogical activity, pedagogical technologies necessary for the effective formation and development of students' competences are reflected. Specific features of the influence of the teacher's personality on the educational environment are singled out.

Keywords: the personality of the teacher, vocational training, the quality of education, the professional and personal qualities of the teacher.

Введение. Обеспечение качества профессиональной подготовки студентов вузов в соответствии с требованиями работодателей обязательно связано с профессиональной компетентностью преподавателей, которая поддерживается регулярным повышением квалификации. Качество образования определяется как результат образовательного процесса. Кроме того, по этим результатам судят о состоянии и статусе высшего образования, о соответствии качества образования потребностям и ожиданиям общества.

Качественное образование педагогов профессионального обучения должно обеспечивать развитие и формирование профессиональных компетенций личности будущего педагога. Научно-образовательная среда вуза становится одним из ключевых факторов улучшения качества образования. Создание творческой атмосферы в процессе обучения вместе с новыми информационными возможностями преобразует процесс передачи знаний, может обеспечить формирование по-настоящему разносторонних и компетентных специалистов для современного педагогического образования в России.

От уровня профессиональной и психолого-педагогической компетентности каждого преподавателя педагогического вуза, его образованности, творческих находок, психологической прозорливости и умения эффективно работать «в команде» зависит многое: качество подготовки студентов по соответствующей учебной дисциплине, качество профессиональной подготовки студентов в целом, их способность и готовность к выполнению инновационной профессиональной деятельности.

Формулировка цели статьи – раскрыть и теоретически обосновать, систематизировать профессионально-личностные качества преподавателя, влияющие на качество профессиональной подготовки студентов вуза.

Изложение основного материала статьи. Моральный облик преподавателя имеет такое же значение, как и его профессиональная подготовка, он проявляется в его гуманности и отзывчивости к потребностям и интересам других, в его поступках в смысле сотрудничества и коллективной солидарности, в честности и справедливости, в доброжелательности и готовности оказать помощь нуждающимся. Идейно-нравственный моральный облик определяется тем, в какой мере педагогу присущи устойчивые моральные понятия и принципы, и в какой степени он руководствуется ими в своем поведении. О влиянии именно нравственного облика преподавателя на студента в педагогике говорили всегда, включая и период советский, когда нравственность как таковая не только не исключалась из списка ценностей социалистического общества, но занимала в нем не последнее место.

В психологии педагогического труда принято выделять личностные характеристики педагога, особенности его педагогической деятельности и профессионального общения [3]. Прежде всего отметим проявления личности педагога, соответствующие профессиональным требованиям, обеспечивающие полноценную и успешную педагогическую деятельность. Именно эти личностные характеристики педагога имеют высокую профессиональную педагогическую значимость.

Выделяют четыре важных раздела характеристик личности педагога [1]:

1) моральный облик;
2) стремление к педагогической деятельности;
3) педагогические способности;
4) педагогические компетенции.

Личностные и профессиональные качества педагога обеспечивают его успешную работу. Педагогика признает роль педагога важной и определяющей для обучения.

В начале XX века П.Ф. Каптеров подчеркивал, что «личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения». П.Ф. Каптеров также отмечал «специальные учительские свойства», к которым отнес «научную подготовку учителя» и «личный учительский талант» [7].

Первое свойство педагога определяется степенью знания преподаваемого предмета, его широким

образованием, степенью его научной подготовки по данной специальности и по родственным предметам. Кроме того, следует упомянуть такие важные характеристики педагога, как знание методологии предмета и общих дидактических принципов и отдельно как особо важное свойство знание особенностей обучающегося.

Второе свойство представляет собой преподавательское искусство как личный профессиональный и творческий талант педагога. Одновременно необходимо отметить педагогическую самостоятельность, педагогический такт, стремление к самосовершенствованию.

Личностные и индивидуальные качества педагога должны соответствовать одновременно двум уровням требований, предъявляемых к этой профессии. Требования первого уровня предъявляются к педагогу как к профессионалу своего дела. Они не связаны с социальными условиями, образовательной организацией и даже с учебным предметом. Тем более эти требования не имеют ничего общего с общественной формацией государства. Эти требования обязательны для любого педагога вне зависимости от того, где он работает и что преподает [5]. Требования второго уровня относится к специфическим особенностям поведения педагога, развитием его индивидуально-личностных качеств. Структура индивидуально-личностных качеств включает в себя: душевная чуткость, чувство деликатности, чувство юмора, проявление интуиции.

Кроме того, педагог должен обладать так называемыми дополнительными личностными качествами, которые возникают и развиваются на основе психологических механизмов межличностного взаимодействия [6]:

- рефлексия - ситуативная рефлексия, то есть способность соотносить и координировать свои действия в зависимости от окружающей обстановки;
- идентификация - процесс эмоционального отождествления себя с другим человеком или даже группой людей, с которыми происходит процесс взаимодействия;
- эмпатия - способность одного человека понимать эмоциональное состояние другого человека (в данном случае: преподаватель – обучающегося) и демонстрация этого понимания;
- децентрация - универсальное психологическое свойство – отказ от своих эгоцентрических установок. Это свойство обеспечивает эффективное межличностное общение.

Рефлексия, идентификация, эмпатия, децентрация – психологические свойства, которые развиваются в течение жизни человека. Особенно важны эти свойства для педагога, который гораздо сильнее развивает их, если он ответственен, добросовестен и организован в работе, если он требователен прежде всего сам к себе.

Каждому педагогу важен профессиональный успех, который ему могут обеспечить его качества, поэтому педагогу необходимо выявить у себя и развить именно такие положительные качества. Существуют три категории профессионально-личностных качеств педагога, которые особо значимы для педагогической деятельности. Это личностные качества, коммуникативные межличностные и профессионально-педагогические качества.

Личностные качества с точки зрения психологии таковы: нервная система педагога должна быть сильной и уравновешенной; педагог должен проявлять стремление к лидерству и демонстрировать уверенность в себе; доброжелательность и отзывчивость с одновременной справедливой и твердой требовательностью также должны быть неотъемлемой чертой педагога.

Личностные профессиональные качества педагога разнообразны и включают в себя прежде всего такие понятия, как эрудиция, свободное грамотное и внятное изложение материала, мгновенную реакцию на ситуацию и находчивость.

Качества личности преподавателя можно разделить еще и на доминантные и периферийные [2]. К доминатным качествам преподавателя относятся: работа по призванию, получение удовлетворения от педагогической работы, от общения с обучающимися; социально активный, целеустремленный и уравновешенный преподаватель, который всегда готов и способен содействовать разрешению разных социальных проблем благодаря умению четко и решительно направлять свои силы на конкретные задачи и педагогические, и общественные; искренность и честность, добросовестность и беспристрастность, обаяние, такт, толерантность, оптимизм. Периферийными качествами считаются: доброжелательность, приветливость, чувство юмора, артистичность, мудрость (наличие жизненного опыта), внешняя привлекательность.

Говоря о влиянии личности преподавателя на качество профессиональной подготовки студентов вуза, нельзя не сказать о качествах негативных и разрушающих педагогическую деятельность и социально-образовательные отношения. Противопоказанными педагогу качествами считаются вредные, социально опасные привычки (алкоголизм и наркомания), грубость и даже рукоприкладство, нравственная нечистоплотность, беспринципность, безответственность, а также педагогическая некомпетентность. В последние годы, к сожалению, стали обсуждать еще одно негативное качество – склонность к коррупционным схемам общения с обучающимися.

Каждое в отдельности профессионально-значимое качество не может определить неповторимый индивидуальный стиль работы любого педагога. Неповторимость стиля педагога возникает только в многочисленных комбинациях профессионально-значимых качеств. Их можно разделить на три типа во взаимосвязи с уровнем эффективности педагогической деятельности [1, 4].

Тип № 1 – положительный – представляет собой такой тип комбинаций профессионально-значимых качеств, который обеспечивает высокий уровень педагогической квалификации.

Тип № 2 – не всегда положительный, но допустимый – представляет собой такой тип комбинаций профессионально-значимых качеств, который обеспечивает преобладание положительных качеств, но допускает пренебрежимо малое наличие некоторых негативных качеств.

Тип № 3 – нейтральный – предполагает, что положительные качества, которые есть у данного педагога, нейтрализуют его негативные качества. Однако его педагогическая работа не всегда приводит к желаемому результату, так как основным мотивом работы педагога с таким набором профессионально-значимых качеств является карьера. Иногда эта направленность не мешает такому педагогу добиваться хороших результатов, но чаще карьерные устремления мешают нормальному функционированию данного педагога как педагога.

Таким образом, знание профессионально-значимых личностных качеств современного педагога, их роли в профессиональной деятельности развивает стремление к совершенствованию этих качеств. Именно это стремление в конечном итоге ведет к качественным изменениям в профессиональной подготовке студентов вуза.

Выводы. Личность преподавателя развивается и формируется в системе общественных отношений, в зависимости от духовных и материальных условий его жизни и деятельности, но прежде всего - в процессе

педагогической деятельности и педагогического общения. Каждая из сфер труда педагога предъявляет особые требования к его личностным качествам; успешность педагогической деятельности во многом обусловлена уровнем развития определенных личностных качеств, взаимосвязанных между собой.

Педагогический личностный потенциал преподавателя сложен и многогранен. Он включает в себя аспекты мировоззренческие, профессиональные, этические и эстетические.

Мировоззренческий аспект обеспечивает социально-политические ориентиры в деятельности преподавателя, в его творческом поиске. Не менее важен и профессиональный аспект - научно-педагогические знания и представления, педагогическая направленность личности.

Этический аспект педагогического идеала воплощает в себе систему нравственных установок педагога-воспитателя, является нравственным фундаментом каждого педагогического действия, педагогического мышления, педагогического общения, создает общий нравственный облик педагога.

Необходимо также выделить эстетический аспект педагогического потенциала. В реальном процессе, где находит свое практическое воплощение педагогический потенциал преподавателя, особенно важна гармония целей и средств, композиционная стройность и завершенность, пропорциональность педагогических влияний, их ритмическая организация.

Подводя итог, можно прийти к выводу, что личность современного педагога-профессионала должна характеризоваться высокой культурой, нравственностью, самоотдачей, благородством, умением заглядывать в будущее, высоким профессиональным уровнем, стремлением к самосовершенствованию, максимальной реализацией своих способностей.

Литература:

1. Бичева И.Б., Филатова О.М. Перспектива профессиональной подготовки педагогов: акмеологический подход // Вестник Мининского университета. 2018. Т.6. № 2.
2. Булаева М.Н., Петров Ю.Н. Менеджер инженерно-педагогического образования в административно-управленческой деятельности – Н. Новгород, 2012 г.
3. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Коротова Т.С., Царева И.А. Структура управления процессом профессиональной подготовкой студентов в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-6. С. 96-102.
4. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Шагалова О.Г. Профессиональное образование в условиях реализации деятельностного-компетентностного подхода // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 287-290.
5. Лапшова А.В., Сундеева М.О., Татернко М.А. Адаптация педагогов в системе профессионально-педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-5. С. 195-201.
6. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Исследование профессиональной деятельности и профессионального образования: исторический подход // Вестник Мининского университета. 2017. №1. С. 34.
7. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Профессиологические основы профессионально-педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2017. Т.9. № 1. С. 38-43.

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 ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЛИРИЧЕСКОГО РОДА

Аннотация. В статье рассматриваются технологии проблемного обучения при изучении поэмы А. Ахматовой "Реквием" и технологии коллективного взаимодействия при изучении лирического цикла Б. Пастернака "Стихи Юрия Живаго".

Ключевые слова: инновация технология, проблемное обучение, коллективное взаимодействит, А. Ахматова, Б. Пастернак.

Annotation. The article deals with the technologies of problem training in the study of the poem by A. Akhmatova "Requiem" and the technology of collective interaction in the study of B. Pasternak's lyrical cycle "Verses by Yuri Zhivago".

Keywords: innovation, technology, problem training, collective interaction, A. Akhmatova, B. Pasternak.

Введение. Современное вузовское образование, ориентированное на компетентностный подход, требует использования не только традиционных технологий, методов и форм обучения, но и инновационных технологий, активных и интерактивных форм проведения занятий: проблемные лекции, лекции визуализации, практические занятия, самостоятельная работа студентов, разбор конкретных ситуаций (кейсы), деловые игры, использование компьютерных технологий для работы в сети Интернет и др.

Одной из эффективных технологий является технология проблемного обучения. Идея проблемного обучения разрабатывалась в отечественной педагогике со второй половины 60-х годов XX века. Теория проблемного обучения раскрывается в работах С. Л. Рубинштейна, Н. А. Менчинской, которые доказывали мысль о том, что умственное развитие характеризуется структурой мыслительных процессов, а не объемом знаний. Значительный вклад в разработку теории проблемного обучения внесли А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер и многие другие.

Изложение основного материала статьи. Использование технологии проблемного обучения приводит к хорошим результатам при изучении поэмы А. Ахматовой «Реквием».

Поэма «Реквием» уже достаточно хорошо проанализирована литературоведческой наукой. Достаточно назвать работы Е.С. Абелюк, А. Архангельского, А.И. Павловского, З.Б. Томашевской и др.

Одним из проблемных вопросов при изучении поэмы является вопрос жанрового своеобразия. В критике нет единодушия при определении жанра произведения. Разноголосица исследователей при определении

жанра позволяет использовать прием ридера, когда студентам предлагается несколько цитат из литературоведческих работ, а затем в ходе обсуждения они находят верный ответ.

Предлагаем несколько цитат:

1) В примечаниях к книге «Анна Ахматова. Я – голос ваш» обозначено: «Цикл стихотворений «Реквием»[1: 383].

2) А.И. Павловский пишет: «Большой цикл стихов, превратившийся в поэму «Реквием» [7: 192].

3) О.Б. Василевская отмечает: "Отдельные стихотворения 1935–1940 гг. сложились в поэтический цикл, позднее ставший поэмой «Requiem» [4: 192].

Проблемная ситуация перерастает в учебную проблему, которая решается в ходе беседы при анализе сюжета поэмы.

«Реквием»,– безусловно, поэма, поэма лирическая по своему характеру. Сюжет движется не внешними событиями, а определяется изменениями внутреннего состояния лирической героини. Предваряет поэму эпиграф, который не только выражает ее суть, смысл, но и предопределяет эмоциональное настроение и интонацию. Прозаическое «Вместо предисловия» и пространное «Посвящение» являются логическим продолжением эпиграфа, а все вместе раскрывают, по выражению А.И. Павловского, «адрес» поэмы. В «Посвящении» А. Ахматова ведет речь не только о женщинах, стоящих по внешнюю сторону тюремных ворот. Очень часто невольные «подруги осатанелых лет» оказывались среди «сибирской вьюги». Таким образом, поэма, конечно, посвящена всему репрессированному русскому народу, перед горем которого «гнутся горы/не течет великая река» [1: 156].

Во «Вступлении» не просто обозначены место и время действия. «Ненужным привеском» болтающийся «возле тюрем своих Ленинград» [1: 157] с точными приметами времени резко отличается от прежнего ахматовского Петербурга. Облик города в восприятии лирической героини мрачен, а привычные вещи предстают в ином, искаженном виде: сапоги кажутся кровавыми, паровозные гудки поют песню разлуки, а над всем этим стоят звезды смерти.

Арест сына – завязка сюжета. Арест вызывает целую гамму чувств, мыслей, переживаний лирической героини: здесь и состояние оцепенения, и безмерное горе, поскольку арест есть смерть, и попытка осмыслить события. Рассуждения А. Павловского по поводу упоминания о стрелецких женках, безусловно, верное. Можно добавить лишь следующее: упоминание о стрелецких женках – это попытка облегчить страдание, разделить его с другими, даже с теми, кто «выл» под кремлевскими стенами столетие назад. В главах 2 – 6 передано одно из самых мучительных состояний человека – состояние неизвестности, при котором можно предположить самое невероятное развитие событий. Надежда бросает лирическую героиню «в ноги палачу», отчаяние заставляет посмотреть на себя со стороны и удивиться глубине страдания, полубредовое состояние, вызвавшее появление льющегося «тихого Дона» повторяется в шестой главе, а объединяет эти главы образ ночи с входящим в дом желтым месяцем во второй главе и глядящими «ястребиным жарким оком» [1: 159] белыми ночами в шестой. Ночь опустилась на землю, на страну, мрак застилает сердце, не позволяя понять «кто зверь, кто человек/и долго ль казни ждать» [1: 158].

Седьмая глава называется «Приговор». Вновь внешнее событие вторгается в мир чувств лирической героини и вызывает изменение ее внутреннего состояния. Закончился период неизвестности, произнесен приговор, и возникает необходимость «научиться жить» с этим новым знанием. Об антитезах седьмой главы писали многие, но не все пытались понять смысл этих антитез. А. Ахматова прибегает к антитезам, передавая борьбу чувства и разума. Лирическая героиня пытается справиться с этим новым знанием, убеждает себя, что она сможет это сделать («справлюсь с этим как-нибудь», «надо снова научиться жить» [1: 159]. Однако прорвавшееся «а не то…» – это вновь взрыв чувств. Разум не может справиться с горем. Восьмая и девятая главы передают всю глубину этого ничем не сдерживаемого страдания. Лирическая героиня «призывает» смерть и безумие, которые помогут ей «убить» память, забыться, закончить этот крестный путь. Глава «Распятие является кульминацией всего произведения. Не повторяя справедливых рассуждений А. Павловского, скажем, что чрезвычайно важной представляется вторая часть главы:

Магдалина билась и рыдала,
Ученик любимый каменел,
А туда, где молча мать стояла,
Так никто взглянуть и не посмел [1: 160].

Страдания матери приобретают уже вселенский масштаб и не могут сравниться ни с горем Магдалины, ни с переживаниями любимого ученика.

Из «Эпилога», развивающего тему памятника, становится понятно, что помогло лирической героине справиться с подступающим безумием: осознание своего предназначения, своей миссии на земле. Наделенная богом даром поэта она может и должна рассказать о страданиях «столмильонного народа». Эпилог возвращает читателя к началу поэмы: «А это вы можете описать.И я сказала: «Могу»» [1: 156].

Таким образом, «Реквием» А. Ахматовой – лирическая поэма, имеющая стройную композицию и завершенный сюжет. Поэма, по верному замечанию А. Павловского, «выражающая с большой поэтической и гражданской силой свое время и страдающую душу народа» [7: 124].

Таким образом, в ходе анализа сюжета поэмы студенты аргументированно доказывают, что произведение А. Ахматовой относится к жанру лирической поэмы со всем набором основных жанровых дефиниций.

При изучении цикла стихов Б. Пастернака «Стихи Юрия Живаго» эффективно использование технологии коллективного взаимодействия.

Разработчиками данной технологии являются А.Г. Ривин, В.В. Архипова, В.К. Дьяченко, А.С. Соколов и др.

Технология эффективна при проведении практических занятий, на которых возможно применение таких организационных форм, как организованный диалог, коллективное обучение, работа в парах и др.

Технология предполагает большой объем самостоятельной работы по подготовке учебного материала. При изучении цикла «Стихи Юрия Живаго» студентам предлагается внимательно прочитать весь цикл, проработать научную литературу по теоретической проблеме циклизации литературных (лирических) произведений, структурировать изучаемый материал и определить целевые задания. В процессе работы на практическом занятии обучающихся вступают в ролевые отношения «педагог/студент» со сменой ролей в паре и образованием новых пар.

Обучающиеся погружаются в учебную тему, получая в конце занятия усвоение определенного содержательного фрагмента.

«Стихи Юрия Живаго» являются циклом стихотворений. Теория цикла как особого художественного образования находится в стадии разработки. Некоторые жанровые признаки являются для исследователей очевидными, а именно: общее название, устойчивость публикаций, общие тема, идея, проблематика. По поводу других дефиниций жанра существуют разногласия. Анализируя цикл Б. Пастернака, будем опираться на рассуждения В.С. Киселева, который в работе по теории цикла к числу типологических категорий, важных при анализе его поэтики, относит тематическое единство, эстетический сюжет, блоковость, интонационный строй. Своеобразие такой категории, как тематическое единство заключается в том, что в цикле она сложнее, чем у отдельно взятого произведения, «оно реализуется через цепь дискретных единиц со своим тематическим центром. Но тема цикла не сумма тем его частей, а их система. Тема цикла есть сам цикл, отражение самой его структуры» [5: 73]. Категория эстетического сюжета связана с анализом синтагматики цикла, а блоковость предполагает рассмотрение его парадигматики.

«Стихи Юрия Живаго» Б. Пастернака представляют собой тот уникальный случай, когда герой лирического цикла является главным героем эпического повествования. При том, что стихотворения создавались в разные годы (1946 – 1953), они были объединены автором и стали частью романа, его последней главой. Исследователями уже установлены различные текстовые параллели и сюжетно-композиционное сходство романа и цикла.

Герой романа проходит трудный жизненный путь, о внутреннем пути мы узнаем из лирического цикла.

Стихотворение «Гамлет», открывающее лирический цикл, играет важную роль в композиции эстетического сюжета. Предмет изображения здесь – ночные раздумья лирического героя. Интерпретаторы стихотворения сошлись в том, что его лирический герой находится на распутье, ему необходимо сделать выбор, при этом суть выбора и итог понимаются по-разному. Думается, однако, что герой не столько находится в ситуации выбора, сколько размышляет свободен ли человек в своем выборе. Несмотря на то, что ощущение предопределенности всего сущего в мире, в том числе и своего пути не покидает лирического героя («Но продуман распорядок действий/И неотвратим конец пути» [8: 400], он оставляет за собой право совершить свой выбор позднее. Сейчас он еще не готов принять решение, и никто и ничто не может ему в этом помочь: ни апелляция к шекспировскому Гамлету, ни тот «далекий отголосок», который он пытается уловить, чтобы понять свою судьбу, свое место в системе отношений Бога и мира. Все интерпретации и апелляции – фарисейство, каждый принимает решение сам и в одиночку.

«Гамлет» является своеобразным прологом ко всему циклу. В нем обозначен предмет размышлений: Бог – мир – человек. И последней строкой («Жизнь прожить, не поле перейти») дан выход к последующим стихам, где медитативное начало отходит на второй план, а главной темой становится окружающий мир.

«Природа – «вторая книга» Бога – неотъемлемая часть земной обыкновенной жизни людей. Важной категорией данного цикла является категория времени, основная характеристика которого – цикличность, повторяемость. Весна – начало нового годового цикла в природе – это рождение, пробуждение всего живого. Не случайно следующим после «Гамлета» является стихотворение «Март». Для лирического героя весна – время обостренного ощущения жизни. Весенняя природа динамична, она кипит страстью, врывается в жизнь людей, пробуждая дремлющие силы. Диссонансные трагические ноты, звучащие в третьем стихотворении «На страстной» снимаются его же оптимистическим финалом, утверждающим вечность бытия: весна фактом своего прихода обеспечивает непрерывность жизни.

В цикле весну сменяет лето – знойная пора, которая царит в городе.

За городским летом следует деревенская осень, полная житейских забот и хлопот. Для лирического героя это не только время ностальгии и уныния, но время освобождения пленницы-души от власти дракона-сатаны («Сказка»). Не случайно «сеча», битва происходит осенью. Времена года имеют особую символику в христианстве: «зима символизирует собой время, предшествующее крещению Христа, весна – время крещения, обновляющего человека на пороге его жизни… весна символизирует воскресение Христа. Лето – символ вечной жизни. Осень – символ последнего суда» [6: 438]. Зима завершает годовой цикл. У Б. Пастернака это необыкновенное время. Мир в хаосе, а лирический герой обретает настоящую одухотворенную любовь. Зима – время рождества Христова, самого радостного праздника. В морозную ночь явилось чудо, дающее надежду на спасение.

«Рождественская звезда», с одной стороны, завершает круг стихотворений, ведущей темой которых является жизнь героя в окружающем мире, главный мотив – мотив рождения, основная идея – идея вечной жизни, а с другой, открывает новый круг: стихотворения «Рождественская звезда», «Чудо», «Магдалина», «Дурные дни», «Гефсиманский сад» посвящены основным событиям жизни Христа – рождеству, чудотворству и последним дням.

Большое значение здесь имеет стихотворение «Чудо».

Евангелистами по-разному интерпретируется встреча Иисуса со смоковницей. Матфей в этом эпизоде показывает силу веры. Марк соотносит его со временем последнего суда. Лука представляет встречу со смоковницей как притчу Иисуса. У Иоанна раскрывается глубокий духовный смысл этой встречи.

Лирический герой осмысливает евангельский сюжет в приложении к человеческой жизни:

Но чудо есть чудо, и чудо есть Бог,
Когда мы в смятеньи, тогда средь разброда
Оно настигает мгновенно, врасплох [8: 430].

В воображении лирического героя возникает поэтическая сцена «общения» Христа со смоковницей, причем все направлено на раскрытие внутреннего состояния богочеловека. Само чудо описано подробно, оно осовременено в сознании лирического героя:

По дереву дрожь осужденья прошла,
Как молнии искра по громоотводу [8: 430].

Евангельский смысл стихотворения не утрачен. Лирический герой извлекает ту же истину, которая была заложена Христом: «И всякий человек, предающийся удовольствиям в настоящей жизни, подобен смоковнице: он не имеет плода духовного для алчущего Иисуса». Лирический герой соотносит священное событие с собственным прошлым. Смоковница – символ его прошлого, той безумной жизни, когда не было места даже мыслям о духовном.

Однако есть в образе смоковницы, как нам представляется, еще один смысл. Едва ли не главным

вопросом цикла является вопрос о предназначении человеческой жизни и жизни вообще. Казалось бы, в чем назначение бесплодной смоковницы? Но и ее существование имеет свой смысл. Этот высокий смысл придала ей встреча с Христом, которая оправдала и ее бесплодие, и саму гибель.

Стихотворение «Гефсиманский сад» завершает цикл. В нем окончательно осмысливаются лирическим героем вопросы о предназначении человеческой жизни, свободе и предопределенности, смерти и бессмертии, обозначенные в «Гамлете».

Таким образом, в концентрических кругах циклы, воплощены жизненный путь человека, путь выбора и внутренней «брани», победив которую можно преодолеть смерть.

Христианское сознание поэта определило характер раскрытия темы природы в цикле.

Основной структурообразующей темой лирического цикла «Стихи Юрия Живаго» является тема пути человеческой души к Богу. С этой темой связаны мотивы выбора, предназначения, одиночества.

Выводы. Характерными признаками образовательных технологий (технология проблемного обучения, технология коллективного взаимодействия, технология проектного обучения, интерактивные технологии) являются концептуальность, системность, дидактическая целесообразность, воспроизводимость, оптимальность и гарантированность результата. Изучение произведений А. Ахматовой и Б. Пастернака с использованием инновационных технологий является эффективным, продуктивным и актуальным.

Литература:

1. Ахматова А. Я – голос ваш. – М.: Книжная палата, 1989. – 383 с.
2. Благая Весть. Новый завет. – М.: Соваминко, 1990. – 384 с.
3. Большой путеводитель по Библии. – М.: Скит, 1993. – 479 с.
4. Василевская О.Б. Под звон тюремных ключей http://www.nasledie-rus.ru/podshivka/10214.php (Дата обращения: 24.09.2018).
5. Киселев В.С. Типологические категории в анализе поэтики художественного цикла // Славянский мир на рубеже веков. – Красноярск. – 1998.
6. Лихачев Д.С. Избранные работы в 3-х тт. Т. 1. Л.: Наука, 1987.
7. Павловский А.И. Анна Ахматова. Жизнь и творчество. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
8. Пастернак Б.Л. Стихотворения и поэмы. – М.: Художественная литература, 1988. – 511 с.
9. 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: 24.09. 2018).
10. 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: 24.09. 2018).

Педагогика

УДК: 372.881.111.1

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры раннего обучения иностранным языкам Малова Ольга Вадимовна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
магистр кафедры раннего обучения иностранным языкам Лубенец Марина Юрьевна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ИНТЕНСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности интенсивного обучения и интенсификации процесса обучения английскому языку. Приводятся различные определения понятий интенсивное обучение и интенсификация процесса обучения. Рассматривается необходимость и особенности интенсификации процесса обучения младших школьников английскому языку.

Ключевые слова: интенсивное обучение, интенсификация процесса обучения, младшие школьники, английский язык.

Annotation. The article discusses peculiarities of intensive learning and the process of intensification of teaching English. Different definitions of intensive learning and the process of intensification are revealed. The need for intensification of teaching English to young learners and distinguishing characteristics of this process are studied.

Keywords: intensive learning, intensification, young learners, the English language.

Введение. В настоящее время, в связи с возросшей потребностью в изучении иностранных языков в сжатые сроки, все большей популярностью пользуются методы обучения, которые можно объединить общим названием – интенсивные.

Интенсивное обучение отличается от традиционного способом организации и проведения урока. Особое внимание учитель уделяет психологическому климату на занятии, устранению психологических барьеров и повышению мотивации учащихся.

Изложение основного материала статьи. Впервые идея интенсивного обучения была предложена в 60-ые годы XX столетия болгарским ученым Лозановым Г.К. – основателем суггестологии (наука о внушении) и суггестопедии (её применение в педагогике). С точки зрения ученого-педагога, «информация извне может проникать во внутренний мир личности по двум каналам – сознательному и неосознаваемому» [16, с. 108]. При этом сфера неосознаваемого рассматривается Лозановым Г.К. как источник «резервных возможностей психики» [16, с. 108] и основа для интенсивного обучения.

Под интенсивным обучением Китайгородская Г.А. понимает «особым образом организованное обучающее общение, в ходе которого происходит активизация обучающихся как в образовательном (более качественное и быстрое усвоение материала), так и воспитательном планах» [7, с. 17].

По мнению Азимова Э.Г. и Щукина А.Н., интенсивное обучение – это «обучение, которое обеспечивает

усвоение учебного материала за минимально возможный период времени при максимальной активизации усилий учащихся, при котором ускоряется процесс превращения учебной группы в коллектив в результате активизации возможности личности обучаемого и обучающегося» [1, с. 82].

Интенсивным обучением, с точки зрения Олешкова М.Ю. и Уварова В.М., является «система методов, стимулирующих напряженную умственную деятельность, усиливающих мотивы учения, ускоряющих усвоение учебного материала» [13, с. 86].

В рамках исследования мы будем придерживаться позиции Лозанова Г.К. – основоположника суггестопедии, идеи которого впоследствии получили свое развитие в работах по интенсивному обучению иностранным языкам Гегечкори Л.Ш., Китайгородской Г.А., Майорова М.А., Шехтера И.Ю. и других.

Теория Лозанова Г.К. основана на увеличении количества часов, работе с бóльшим объемом лексических единиц, коммуникативной составляющей, построении речи на основе готовых речевых образцов, игровой составляющей, обыгрывание речевых ситуаций, ролевых коммуникативных играх, пассивной и речевой грамматике [6].

Успех в реализации интенсивных методов зависит от следующих факторов:

1. Квалификация преподавателя, получившего специальную подготовку (специфика организации учебного процесса в интенсивном обучении требует от преподавателя специальных знаний и умений).

2. Наличие учебных пособий, рассчитанных на применение именно интенсивных методов.

3. Размер группы обучаемых и комплектование учебных групп на основе результатов предварительного тестирования [11].

Важно отметить, что интенсивное обучение возникло как необходимость ускорения процесса обучения иностранному языку в целях достижения положительного результата за короткий период времени зачастую с узкопрактическими целями (освоение языка делового общения, разговорной речи и т.д.). Интенсивные методики были разработаны для обучения взрослых.

Существует ряд причин, по которым их нельзя применять при обучении младших школьников иностранному языку:

1. В соответствии с Приказом Министерства образования Российской Федерации от 09.03.2004 г. № 1312 (ред. от 01.02.2012 г.) «Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования» базисным учебным планом начального общего образования на изучение иностранного языка отводится 68 часов в год и 2 часа в неделю [12]. Указанное количество часов недостаточно для обучения детей по интенсивной методике, требующей не менее 6 часов в неделю [16].

2. Среди учебников, рекомендуемых к использованию при реализации обязательной части основной образовательной программы по английскому языку для начальной школы, отсутствуют учебно-методические комплексы, разработанные на базе интенсивных методов.

3. Принципы, заложенные в основе методов интенсивного обучения, не соответствуют принципам Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Для сравнения принципов обучения иностранному языку были рассмотрены различные рабочие программы по английскому языку для начальной школы [2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 15], составленные в соответствии с ФГОС НОО, а также принципы суггестопедического метода обучения, разработанного Лозановым Г.К. [17], труд которого стал основой множества методов интенсивного обучения иностранным языкам (Таблица 1). Следует отметить, что принципы обучения, перечисленные в разных рабочих программах, имеют отличные друг от друга формулировки, но их содержание не изменяется.

Таблица 1

Принципы обучения иностранному языку

Принципы обучения иностранному языку младших школьников в соответствии с ФГОС НОО	Принципы интенсивного обучения иностранному языку (согласно Лозанову Г.К.)
• Принцип коммуникативной направленности; • Принцип сознательности; • Принцип активности или деятельностной основы обучения; • Принцип личностно-ориентированной направленности; • Принцип самостоятельности или автономности; • Принцип учета родного языка или опоры на родной язык; • Принцип межкультурной ориентированности или диалога культур.	• Принцип эмоционально-логического баланса; • Принцип баланса сознательного и подсознательного; • Принцип междисциплинарной взаимосвязи; • Авторитет; • Инфантилизация; • Двуплановость; • Интонация; • Ритм; • Концертная псевдопассивность.

Как видно из Таблицы 1, принципы интенсивного обучения иностранному языку и обучения иностранному языку в соответствии с ФГОС НОО не имеют точек соприкосновения. Кроме того, одним из важнейших принципов построения процесса обучения, основанного на интенсивных методах, является принцип баланса сознательного и подсознательного, который заключается в необходимости опоры одновременно на сознательные и бессознательные источники восприятия и усвоения информации. В то время, как одним из принципов обучения по ФГОС является принцип сознательности, предполагающий понимание школьниками изучаемого материала лишь через ситуативную обусловленность, контекст, наглядность, языковые средства (синонимы, антонимы).

4. Цель интенсивного обучения отличается от цели обучения по ФГОС НОО. Целью обучения иностранному языку в начальных классах в соответствии с ФГОС является формирование элементарной коммуникативной компетенции младшего школьника на доступном для него уровне в основных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме. В то же время методы интенсивного обучения, как было отмечено выше, разрабатывались для обучения иностранному языку за короткий период

времени с узкопрактическими целями.

5. Отсутствуют педагогические кадры, прошедшие специальное обучение преподаванию иностранного языка в школе именно по интенсивным методикам.

6. В одной группе обучаются дети с разным уровнем сформированности навыков и умений. Отсутствует возможность комплектования учащихся по группам на основе результатов предварительного тестирования, что является одним из условий обучения по интенсивной методике.

Как показали беседы с учителями английского языка в начальной школе, на практике комплектование групп не основывается на уровне подготовки учащихся. Лишь в процессе обучения учитель оценивает способности того или иного учащегося и может содействовать его переводу в группу с более высоким или низким уровнем подготовки.

В связи с вышеизложенным, говорить о применении интенсивных методов в обучении младших школьников английскому языку не представляется возможным. Поэтому мы считаем необходимым выявить пути усовершенствования образовательного процесса с позиции качества усвоения иностранного языка, и одним из них, по нашему мнению, является интенсификация процесса обучения.

В целях данного исследования важно четко определить, в чем состоит отличие понятия «интенсификация процесса обучения» от «интенсивного обучения», методы которого широко представлены в научной и учебной литературе.

Согласно точке зрения Иценко И.А., «интенсификация процесса обучения заключается в рациональном и продуктивном преобразовании образовательного процесса, который позволяет повысить продуктивность когнитивных процессов, обучаемости за счёт специальной тренировки способностей к изучению иностранных языков, разработке содержания усвоения языка на основе учёта психолого-педагогических механизмов восприятия и запечатления, концентрации времени, с опорой на активные методы обучения и современные образовательные подходы (компетентностный подход и проблемно-проектный метод)» [6, с. 26].

Китайгородская Г.А. под интенсификацией процесса обучения понимает «процесс, направленный на повышение количественных показателей успешности обучения» [7, с. 16].

Интенсификация процесса обучения рассматривается Щукиным А.Н. как «увеличение количества прорабатываемого на занятиях материала и обеспечение прочности его усвоения за единицу времени, результатом которого является более высокое качество обучения, максимальная производительность (оптимальность) учебного процесса» [16, с. 101]. Наиболее важными факторами интенсификации процесса обучения учёный считает «плотность общения на занятиях, насыщенность урока видами и формами работы» [16, с. 102].

Понятие «интенсификации процесса обучения» наиболее точно характеризуется определением Иценко И.А. Кроме того, именно она разделяет «интенсивное обучение» и «интенсификацию процесса обучения». В связи с этим, в рамках исследования будем придерживаться точки зрения Иценко И.А.

Согласно Иценко И.А., в результате применения различных способов интенсификации обучения:

1. Процесс познания приобретает креативный характер;
2. Благоприятная эмоционально-психологическая атмосфера способствует резкому повышению интенсивности умственных процессов;
3. Информация, сообщаемая во время занятий, воспринимается не изолированно, а в контексте разнообразных интеллектуальных и эмоциональных связей [6].

Интенсификация процесса обучения реализуется в результате:

1. Оптимизации учебного процесса (то есть, максимально возможной эффективности решения поставленных задач при минимально необходимой затрате времени, усилий, средств со стороны преподавателя и учащихся);
2. Активизации учебного процесса за счет высокой плотности общения на занятиях и насыщенности урока разнообразными видами и формами работы, требующими от учащихся активного участия в общении.
3. Систематической работы со средствами наглядности, способствующей увеличению объема прорабатываемого материала и прочности его усвоения.

Интенсифицируя обучение, педагог получает дополнительную возможность задействовать аналитические и имитативные способности учащихся. Важно отметить, что именно у детей младшего школьного возраста хорошо развиты способности к познанию, запоминанию и имитации, что делает возможным и оправданным применение различных способов интенсификации обучения в начальной школе.

Сравнивая «интенсивное обучение» с «интенсификацией процесса обучения» важно отметить, что интенсивное обучение учёные-педагоги связывают, главным образом, с ускорением процесса усвоения материала, в то время, как, говоря о втором, они чаще ссылаются на качество обучения, его успешность. При этом, Станкевич Е.Ю. – автор статьи, посвященной оценке качества образования, – разделяет точку зрения Шишова С.Е., который под качеством понимает «степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг» или «степень достижения поставленных в образовании целей и задач» [14].

В начальной школе при обучении английскому языку отдается предпочтение именно качеству его усвоения детьми, поскольку в этот период закладывается база языка, играющая основополагающую роль при дальнейшем изучении предмета.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод о невозможности применения интенсивного обучения в начальной школе, в то время как интенсифицировать процесс обучения младших школьников английскому языку возможно и необходимо.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам): словарь / Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Афанасьева О.В., Михеева И.В., Языкова Н.В., Колесникова Е.А. 2–4 классы: рабочая программа: учеб.-метод. пособие (“Rainbow English”) / О.В.Афанасьева, И.В.Михеева, Н.В. Языкова, Е.А. Колесникова. – 2-е изд. – М.: «Дрофа», 2016. – 73 с.
3. Быкова Н.И., Поспелова М.Д. Английский язык. Рабочие программы 2-4 классы: пособ. для учителей общеобразоват. учреждений / Н.И. Быкова, М.Д. Поспелова. – М.: Просвещение, 2011. – 77 с.
4. Вербицкая М.В., Эббс Б., Уорелл Э., Уорд Э. Рабочая программа. Английский язык. 2-4 класс. УМК

«Forward» / под ред. М.В. Вербицкой. – 2-е изд. – М.: Издательский центр ВЕНТАНА-ГРАФ, 2013. – 80 с.
5. Верещагина И.Н., Бондаренко К.А., Максименко Н.И. Рабочие программы. Предметная линия учебников И.Н. Верещагиной. II-IV классы: пособ. для учителей общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. языка. / И.Н. Верещагина, К.А. Бондаренко, Н.И. Максименко. – М.: Просвещение, 2012. – 96 с.
6. Иценко И.А. Педагогические условия интенсификации процесса обучения иностранным языкам в начальной школе (на материале английского языка): диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.01 / Иценко Ирина Александровна. – Томск: Издательство ТГПУ, 2010. – 165 с.
7. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам: монография / Г.А. Китайгородская. – М.: Издательство Московского университета, 1986. – 176 с.
8. Комарова Ю.А., Ларионова И.В., Перретт Ж. Рабочая программа «Английский язык. Brilliant» / авт.-сост. И.В. Ларионова. – М.: Русское слово – учебник, 2016. – 88 с.
9. Кузовлев В.П., Лапа Н.М., Перегудова Э.Ш. Английский язык. Предметная линия учебников В.П. Кузовлева. 2-4 классы: пособ. для учителей общеобразоват. организаций / В.П. Кузовлев, Н.М. Лапа, Э.Ш. Перегудова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 144 с.
10. Мильруд Р.П., Суворова Ж.А. Английский язык. Рабочие программы 2-4 классы: учеб. издание для учителей общеобразоват. организаций и шк. с углубл. изучением англ. яз. / Р.П. Мильруд, Ж.А. Суворова. – М.: Просвещение, 2014. – 96 с.
11. Мухачева А.М. Интенсивный метод обучения русскому языку как иностранному / А.М. Мухачева // Молодой ученый. – 2010. – N 6. – 215 с.
12. Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования: [приказ № 1312 Минобрнауки России: принят 09 марта 2004 г.: по состоянию на 01 фев. 2012 г.]. [Электронный ресурс] / КонсультантПлюс / Правовые ресурсы. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_47213/ (дата обращения: 02.08.2018).
13. Олешков М.Ю., Уваров В.М. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. – М.: Компания Спутник +, 2006. – 143 с.
14. Станкевич Е.Ю. К вопросу оценки качества образования [Электронный ресурс] / Е.Ю. Станкевич // Гуманитарные научные исследования. – 2013. – N 1. – Режим доступа: http://human.snauka.ru/2013/01/2215 (дата обращения: 16.04.2018).
15. Тер-Минасова С.Г., Сухина Е.И. Обукаускайте Д.С. Поурочное планирование к учебнику английского языка 3 класс / С.Г. Тер-Минасова, Е.И. Сухина, Д.С. Обукаускайте. – М.: Академкнига, 2016. – 128 с.
16. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов / А.Н.Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
17. Lozanov G. Suggestopaedia – desuggestive teaching. Communicative method on the level of the hidden reserves of the human mind. / G. Lozanov. – Vienna: International Centre for Desuggestology, 1978.

Педагогика

УДК: 372.8

учитель английского языка Мальдзигова Зита Александровна
МБОУ СОШ №8 (г. Беслан),
аспирант кафедры педагогики и психологии
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова» (г. Владикавказ)

ОТ ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ К АКТИВНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье представлена попытка раскрыть сложные механизмы порождения речевой деятельности при обучении иностранному языку школьников. Эффективное обучение ИЯ видится автором при условии учета психолингвистических закономерностей овладения учащимися неродным языком и культурой и опоре на родной и русский языки. В процессе преподавания ИЯ учителю необходимо принимать во внимание психологические особенности внутренней речи. Непременным условием формирования умений речевой деятельности, т.е. умений читать, слушать, говорить, писать на ИЯ, являются лексические, грамматические, фонетические и орфографические навыки.

Ключевые слова: овладение неродным языком, речевая деятельность, общение, говорение, мышление, память, речепорождение.

Annotation. In the article, attempts are made to explain the mechanisms of generation of speech activity when teaching school students a foreign language. According to the author, effective foreign language teaching requires taking into consideration psycholinguistic rules within the process of foreign language learning as well as using native language and Russian language as a basis. It is also necessary to consider psycholinguistic aspects of inner speech. The main condition for making skills of speech activity, i.e., reading, listening, speaking and writing in foreign language is mastering lexical, grammatical, phonetic and orthographic skills.

Keywords: foreign language learning, speech activity, communication, speaking, thinking and memory, generation of speech activity.

Введение. Изучение иностранных языков (далее ИЯ) и культур становится необходимой частью личной и профессиональной жизни активных современных людей. В силу глобального распространения английского языка созданы благоприятные условия для массового обучения предмету в целом ряде стран мира, включая Россию. В настоящее время ИЯ как учебный предмет преподается со 2-го класса средней общеобразовательной школы (СОШ) и входит, согласно ФГОС ООО, в образовательную область «Филология».

Одной из конечных целей обучения ИЯ является практическое владение учащимися ИЯ и умение использовать его в реальной коммуникации. Однако овладение школьниками неродным языком вне условий

страны изучаемого языка связано со многими сложными психическими процессами, которые учителю ИЯ необходимо знать и принимать во внимание.

Формулировка цели статьи. Показать, что эффективное овладение иноязычной речевой деятельностью в условиях двуязычия возможно при условии учета психолингвистических закономерностей овладения учащимися неродным языком и культурой и опоре на родной и русский языки.

Изложение основного материала. Как известно, речевая деятельность реализуется в устном и письменном общении и определяется, по мнению В.В.Красных, как «единство общения и обобщения, особым образом организованная активная и целенаправленная деятельность человека, регулируемая определенной системой мотивов» [6]. При устном общении происходит не только обмен информацией, но и устанавливаются взаимопонимание и контакт говорящего с собеседником. Учеными выделены четыре функции устного общения: информативная, регулятивная, эмоционально-оценочная, этикетная, которые постоянно взаимодействуют и находятся в тесном единстве. Общение рассматривается как система мотивированных и целенаправленных психических процессов, позволяющих человеку социально взаимодействовать с другими людьми.

Говорение, включающее монологическое высказывание и диалогическую речь, характеризуют как сложную мыслительную деятельность с опорой на речевой слух, память, прогнозирование и внимание. В то же время оно включает от простого восклицания (например, выражение аффектного состояния говорящим), названия окружающих предметов, явлений, ответов на вопросы и до порождения самостоятельного развернутого высказывания.

В зависимости от степени участия мышления и памяти осуществляется переход от слова и фразы к целому высказыванию. Под мышлением понимается «социально обусловленный, неразрывно связанный с речью познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением связей и отношений между объектами в окружающей действительности» [3]. Деятельность (или действие), по мнению С.Л.Рубинштейна, является исключительно мощным средством формирования мышления. Однако предпосылкой для его развития ученые признают преобразующую активность отдельного индивида.

Немаловажную роль в развитии и обучении человека играет и память. Как важнейшая познавательная функция наша память способна связывать прошлое с настоящим и будущим. Согласно утверждению А.А.Реана, «Память – это процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания» [12]. В процессе обучения задействованы все три формы памяти – мгновенная, кратковременная и долговременная. Память, словно цемент, скрепляет уровни познавательных процессов в целостную познавательную психическую деятельность человека.

В качестве исходных условий психолингвисты выделяют две формы деятельности – предметную и общение. В деятельности детей и взрослых генетически наиболее ранним уровнем является наглядно-действенное мышление. Более развитым уровнем мышления считают наглядно-образное, а наивысшим - понятийное или словесно-логическое мышление. Человеческое мышление тем и отличается от мышления животных, что использует язык как систему знаков, как важнейший инструмент и средство общения, передачи и хранения информации от поколения к поколению. Способность пользоваться языком развила у человека такое важное психологическое качество, как умение вступать в коммуникацию или диалог с самим собой. К предпосылкам осуществления речевого действия относят психические механизмы - ЗУНы - знания, умения и навыки.

Отечественные и зарубежные авторы Л.С.Выготский, Н.И.Жинкин, И.А.Зимняя, Ф.Кайнц, А.А.Леонтьев, А.Р. Лурия и др. выделяют три фазы речевых действий, т.е. речепорождения: 1) фаза планирования; 2) фаза осуществления; 3) фаза контроля. В модели Ф.Кайнца, например, фаза планирования состоит из двух этапов: стимулирующее переживание и суждение. Согласно его теории, речевое намерение возникает под влиянием окружающей нас реальной действительности - предметов, явлений, а также чувственных переживаний, что создает техническую основу предречевой фазы, способствуя, таким образом, формированию суждения.

В теории А.А. Леонтьева в основе речевого намерения лежат мотив и другие факторы как замысел или программа речевого высказывания. Цель общения, отбор и комбинацию языковых средств определяет интенция. Иначе говоря, варианты поведения задаются мотивами, в то время как отбор и комбинация вербальных и невербальных средств общения определяются интенцией. По мнению ученого, большое влияние на успешность реализации этой фазы оказывают именно мотивы.

Практический опыт преподавания английского языка в СОШ (со 2-го по 6 класс) показывает, что для осуществления иноязычного общения необходимы не только речевые навыки, но и речевые умения, предполагающие творческую деятельность, связанную с воображением, эмоциями, мышлением детей. Непременным условием формирования умений иноязычной речевой деятельности, т.е. умений читать, слушать, говорить, писать на ИЯ являются лексические, грамматические, фонетические и орфографические навыки.

Именно учитель ИЯ, как ключевая фигура образовательного процесса, заинтересован в успешном овладении учащимися его предметом и, как нам представляется, его важнейшей задачей является активное вовлечение в процесс познания как можно большего количества учеников. Принцип речемыслительной активности учащихся на уроке ИЯ особенно актуален при обучении устному и письменному общению.

В психолого-педагогической литературе под активизацией понимается «приведение личности или группы учащихся в состояние активности в обучении» [1]. К различным приемам активизации относят использование специальных языковых и речевых упражнений, ролевых и развивающих игр, драматизации и др., которые широко применяются на занятиях для повышения мотивации обучения и эффективности всего учебного процесса в целом. В школьной практике преподавания ИЯ учителю необходимо постоянно мотивировать учащихся. Говорящий должен четко представлять себе цель своего речевого действия, его конечный результат. По мнению Е.И.Пассова, главным стимулятором речемыслительной активности на уроках иностранного языка служит речемыслительная задача, а «основным мотором» - познавательный интерес.

Психологические наблюдения выявили, что внутренняя речь учащегося непосредственно зависит от степени владения им ИЯ. Согласно концепции Л.С.Выготского, превращение мысли в слово происходит во внутренней речи. Интересно, что в начале обучения она предстает в более развернутой форме, способствуя

формированию фразовых стереотипов, а также развитию фонематического слуха. По нашему мнению, в процессе обучения ИЯ учителю необходимо принимать во внимание психологические особенности внутренней речи, которая не только формирует самостоятельное высказывание учащегося, но и способствует пониманию чужих мыслей.

Ряд ученых указывает на различные уровни сложности и неустойчивый характер внутренней речи, которая, к тому же, не относится к константному явлению. По утверждению А.Н.Соколова, «при решении легких задач внутренняя речь имеет тенденцию к редукции или полному исчезновению и, наоборот, приобретает большую интенсивность и развернутость в процессе выполнения более сложной умственной деятельности» [11]. В последнем случае следует отметить усиление процессов умственного анализа и синтеза и ее превращение во внутреннее проговаривание. Поэтому на начальном этапе большая роль отводится слуховому образу слов, создаваемому за счет развернутой внутренней речи, имитации и укреплению звуко-зрительных ассоциаций, т.е. требуется наглядная опора на внешние предметы, модели, картинки, рисунки, фото и пр. Психологами доказано, что внутренняя речь характеризуется свернутостью, сжатостью, а ее формирование завершается у школьников к 10-11 годам.

Д.Б.Эльконин, вслед за Л.С.Выготским считает, что в начальной школе происходит активное развитие всех познавательных процессов, а изменения в восприятии и памяти производны от мышления. В этот период (6-11 лет) доминирующее развитие получает именно мышление. В силу этого, по мнению ученых, восприятие и память развиваются по пути интеллектуализации. Мышление переходит на новую, более прогрессивную ступень; психические процессы перестраиваются: память становится «мыслящей», а восприятие «думающим». Формируются приемы произвольного, осмысленного запоминания. Однако учителю не следует забывать, что дети тем и отличаются друг от друга, что имеют разный уровень способностей и подготовленности к усвоению знаний.

Н.И. Жинкину удалось доказать, что на продвинутых этапах обучения при отсутствии трудностей и в условиях привычной речемыслительной деятельности «вынесение решений, отбор и замена слов на «ходу», отмена и всплывание конструкций предложений совершаются мгновенно» [4]. Внутренняя речь редуцируется благодаря таким ориентирам, как ключевые слова, формулы речевого этикета, план и вопросы, предваряющие высказывание учащихся. В концепции И.А.Зимней внутренняя речь рассматривается «как внутренний способ формирования и формулирования мысли», «как высшая форма абстракции вербального мышления с коммуникативным намерением для себя» [5]. Само появление мысли, которая «рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания», относится к внутренним речемыслительным процессам.

Таким образом, на сложность мыслительной деятельности, совершаемой в различных условиях, указывают рассмотренные выше понятия - компоненты речевого процесса: внутренняя речь, внутреннее программирование, внутреннее проговаривание. Поэтому при обучении говорению на ИЯ учителю следует учитывать эти процессы. Как указывает Н.И.Жинкин, «язык держится на принципе замен» и обучение будет проходить тем успешнее, чем быстрее учитель научит учащихся «перекодировать со своего индивидуального языка на код изучаемого иностранного» [4]. Это же мнение поддерживает и Р.Б.Барсук, считая, что «задача обучения в национальной школе трем языкам (родному, русскому, английскому) заключается в переносе речемыслительных операций с родного на второй и третий, и в том, чтобы они, получив определенное подкрепление, развились и способствовали бы более глубокому и прочному усвоению материала как родного, так и двух других языков» [2]. В этой связи, на наш взгляд, на начальном этапе учителю следует:

а) тщательно подбирать учебный материал и правильно предъявлять его;

б) как можно раньше вводить упражнения на видоизменение и комбинирование усвоенного лексико-грамматического материала;

в) проводить сравнительный анализ схожих языковых явлений во всех трех языках: русском, родном, изучаемом ИЯ.

При обучении говорению на ИЯ предусматривается широкое использование не только наглядности, но и игр (И.А.Зимняя, З.А.Мальдзигова, Е.А.Маслыко, В.Н.Карташова, М.В.Муриева, С.С.Полат и др.). Именно игры предоставляют ребенку возможность имитировать действия взрослых, усваивая принятые нормы речевого поведения. Более того, исследователь М.В.Муриева указывает на здоровьесберегающий характер игровой деятельности: «ученики плавно переходят от одних видов и форм работы на уроке к другим, не переутомляясь» [9]. В школьной практике нами использовались постановки сценок из сказок и пьес для детей данного возраста «Колобок», «Красная шапочка», «Кот в сапогах» и др. Замечено, что дети легко входят в образы любых персонажей, в том числе растений, животных, птиц. На начальном этапе речевые ситуации всегда создаются учителем, который определяет учащимся коммуникативную задачу и отбирает языковой материал.

Являясь учителем английского языка в шестых классах и постоянно контактируя с детским коллективом, автор данной статьи убедился, что для учащихся средней возрастной группы (6-ые классы) налицо выраженные в разной форме элементы «взрослости»: стремление к самостоятельности, отказ от помощи учителя, взрослых. Интересы представителей данной возрастной группы школьников характеризуются большей устойчивостью, что положительно сказывается на их участии в групповом /парном общении и коммуникативных играх. Наблюдаются изменения и в развитии памяти; она в большей степени наделена логическим характером.

Н.С. Лейтес утверждает, что в этот возрастной период при усвоении материала и развитии речевых умений доминируют целенаправленное наблюдение, стремление выделять главное, находить опорные пункты, облегчающие запоминание и воспроизведение [7]. Вырабатывается собственное отношение ко всему происходящему, появляется склонность к рассуждениям, чувство осознания себя как личности и принадлежности к определенному языковому и культурному сообществу. Активная деятельность учащихся на уроке расценивается как учебно-речевая. Речевые умения формируются посредством выполнения речевых действий.

Следует учесть, что речь не реализуется вне ситуации. А.А. Леонтьев определяет речевую ситуацию как «совокупность факторов предречевой ориентировки, влияющих на выбор и структуру речевого действия» [8]. Очевидно, любая ситуация определяется местом, временем, характерами партнеров по общению, их ролями и той речевой задачей, которую они намереваются решать в ходе общения. С этой целью учителю следует предусмотреть как можно более широкое использование учащимися речевых умений не только в урочной, но

и во внеурочной деятельности. По мнению М.В. Муриевой, «Немаловажным фактором для формирования речевых умений школьников является умение самостоятельно работать с языком в урочное и во внеурочное время с самого начала обучения, аудировать речь носителей языка» [10]. Здесь имеется в виду внедрение в учебный процесс материалов СМИ, современных компьютерных и мультимедийных технологий. Именно они создают такие стимулы, которые ни учитель, ни учебники не могут создать.

Выводы. С учетом всего вышесказанного, подведем итоги. Речемыслительная деятельность присуща только человеку. Мышление и речь связаны, но зарождению мысли способствуют различные потребности человека, за которыми всегда стоит мотив, т.е. то, ради чего мы говорим. Именно мотив, по мнению психологов, выступает первой инстанцией в процессе порождения речи и последней – при ее восприятии. Согласно концепции Л.С.Выготского, мысль превращается в слово во внутренней речи, формирование которой у школьников завершается к 10-11 годам.

В процессе преподавания ИЯ учителю необходимо учитывать психологические особенности внутренней речи, которая не только формирует самостоятельное высказывание учащегося, но и способствует пониманию чужих мыслей. Мыслительная работа всегда совершается при внутренней готовности выразить отношение ко всему, что происходит в реальной действительности. Очевидно, обучение ИЯ будет проходить успешнее, если учитель будет принимать во внимание индивидуальные и возрастные особенности учащихся; придерживаться принципа опоры на родной и русский языки; научит учащихся «перекодировать со своего индивидуального языка на код изучаемого иностранного», привлекать современные игровые технологии.

Таким образом, акт устного (и письменного) общения может состояться при наличии мотивов, целей, коммуникативной ситуации. Активизация речемыслительной деятельности есть эффективный путь повышения интеллектуальной нагрузки и развития творческих способностей школьников. Поэтому в учебном процессе учителю ИЯ необходимо постоянно создавать условия общения и мотивировать высказывания учащихся.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., Изд-во «ИКАР», 2010.
2. Барсук Р.Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия. – М..: Высшая школа, 1998.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. В кн.: Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. – М., 1997.
4. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М., 1999.
5. Зимняя И.Я. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 2001.
6. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. – М., «Гнозис», 2007.
7. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. – М., 1991.
8.Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М., 1999.
9. Муриева М.В. Игровые технологии в современном иноязычном обучении. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-9. С. 157.
10. Муриева М.В. Психолингвистические основы формирования иноязычных речевых умений учащихся в начальной школе. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-5. С. 119.
11. Соколов Н.А. Внутренняя речь и мышление. – М., 1996.
12. Реан А.А., Бордовская В.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – «Питер», 2010.

Педагогика

УДК: 378.146

кандидат педагогических наук, доцент Матвеева Ирина Анатольевна
Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Сызрань);
кандидат педагогических наук Суслова Юлия Викторовна
Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Сызрань)

КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО АВИАЦИОННОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются критерии и уровни сформированности иноязычной коммуникативной компетенции курсантов военного авиационного вуза, а также виды контрольно-измерительных и методических материалов для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений требованиям основной образовательной программы подготовки специалиста.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, критерии и уровни сформированности, виды речевой деятельности, фонд оценочных средств.

Annotation. The paper focuses on criteria and levels of foreign language communicative competence development of military school cadets. The paper deals with the types of instrumentation and methodological materials for assessment of cadets in accordance with their personal achievements to the requirements of the basic educational program.

Keywords: foreign language communicative competence, criteria and levels of its development, types of speech activity, Fund of evaluation aids.

Введение. В настоящее время Министерство обороны Российской Федерации проводит мероприятия, направленные на проверку подготовленности и использования специалистов, владеющих иностранными языками по предназначению. В связи с этим в филиале Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина» в г. Сызрани возникла необходимость в разработке фондов оценочных средств, позволяющих проводить объективную комплексную оценку сформированных компетенций.

Выделение ключевых компетенций проводят исходя из функций современного специалиста [3]. Неотъемлемым элементом профессиональной деятельности военного лётчика является коммуникативное

взаимодействие. В соответствии с требованиями ФГОС по направлению подготовки 25.05.04 «Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов», выпускник военного авиационного вуза должен уметь *решать профессиональные задачи с использованием английского языка (ОПК-8)*, и *осуществлять взаимодействие со службами, обеспечивающими полеты воздушных судов (ПК-7), а именно:* передавать информацию, понимать разные акценты, задавать вопросы, сообщать о намерениях, запрашивать данные, докладывать о чрезвычайных ситуациях, разрешать лингвистические затруднения, устранять недопонимания и т.д. [5]. Именно поэтому речь идет об иноязычной коммуникативной компетенции, от уровня сформированности которой зависит, в значительной степени, безопасность полёта [4]. Однако до сих пор не выработано единых положений по вопросу определения критериев и уровней сформированности иноязычной коммуникативной компетенции курсантов военного авиационного вуза, поэтому каждый вуз решает данную проблему самостоятельно.

Изложение основного материала статьи. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции обеспечивается в филиале ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Сызрани в процессе изучения дисциплины «Авиационный английский язык» (далее «ААЯ»), которая изучается на 3-5 курсах и тематически связана с вопросами таких дисциплин профессионального и военно-профессионального цикла, как «Конструкция воздушных судов», «Теория авиационных двигателей», «Аэродромы, аэропорты и воздушные перевозки», «Авиационная метеорология», «Авиационное оборудование воздушных судов», «Безопасность полетов» и др.

Иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения дисциплины «ААЯ» в филиале представлена в виде комплекса взаимосвязанных умений по видам речевой деятельности – говорение, аудирование, чтение и письмо – в профессиональном контексте. Учебный материал дисциплины представлен в виде коммуникативного минимума авиационной специальности, который включает языковой материал (лексика авиационного английского языка и фразеология радиообмена), образцы радиопереговоров в режиме «лётчик-диспетчер», монологические высказывания, темы и ситуации общения, связанные с профессиональной деятельностью военного летчика, оригинальные тексты по авиационной тематике, образцы нормативной документации, включая метеосводки, анкеты, сертификаты, таблицы, планы полетов, а также список сокращений и условных обозначений подъязыка специальности.

Как известно, процесс обучения разбивается на определенные этапы. В конце каждого этапа обучающиеся достигают некоторые результаты обучения, которые определяют уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. При детализации критериев мы учитывали требования ФГОС 3+ и требования ведомственного стандарта оценки лингвистической подготовки военнослужащих Вооруженных Сил РФ. В результате исследования мы определили, что иноязычная коммуникативная компетенция курсантов филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Сызрани может быть сформирована на трех уровнях: *ознакомительный, начальный, базовый*.

Ознакомительный уровень дает общее представление о виде деятельности, основных закономерностях функционирования объектов профессиональной деятельности, методов и алгоритмов решения практических задач. Ознакомительный уровень владения авиационным английским языком может быть достигнут курсантами 3го курса при условии получения оценок «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно» во время промежуточной аттестации (зачет).

Начальный уровень позволяет решать типовые задачи, принимать решения по известным алгоритмам, правилам и методикам. Начальный уровень владения авиационным английским языком может быть достигнут курсантами 4го курса при условии получения оценок «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно» во время промежуточной аттестации (зачет).

Базовый уровень предполагает готовность решать практические задачи, принимать профессиональные и управленческие решения. Базовый уровень владения авиационным английским языком может быть достигнут курсантами 5го курса при условии получения оценок «отлично» и «хорошо» во время промежуточной и итоговой аттестации (зачет, экзамен).

Для оценивания вышеперечисленных уровней сформированности иноязычной коммуникативной компетенции курсантов военного авиационного вуза мы использовали виды речевой деятельности: слушание, чтение, говорение, письмо. Речевые действия зависят от особенностей профессиональной деятельности специалистов [4]. Так как для решения профессиональных задач военный лётчик в первую очередь активизирует коммуникативные навыки говорения и понимания на слух, то продуцирование речи (говорение) и слушание с пониманием (аудирование) приобретают особое значение в процессе изучения дисциплины «ААЯ».

Задача обучения говорению заключается в формировании у курсантов готовности принять участие в обсуждении вопросов, связанных с профессиональной деятельностью летчика, вести радиообмен с диспетчерскими службами в штатных и нестандартных ситуациях в полете, строить развернутые монологические высказывания по прочитанным текстам или темам специальности. Способность говорения также связана с умениями инициировать общение и реагировать на реплики собеседника, а также выражать речевыми средствами определенные коммуникативные намерения, включая запрос и сообщение информации, выражение мнения и уточнение точки зрения, согласие и несогласие, сравнение и противопоставление, аргументацию, перечисление и подведение итогов. Именно поэтому двусторонний перевод, при котором курсант выступает в роли «переводчика», и переводит полученную информацию с русского на английский и обратно, является обязательным видом контроля во время текущей, промежуточной и итоговой аттестации. Критериями эффективности при оценке говорения курсантов являются: беглость речи, умение организовать интерактивное взаимодействие (в первую очередь в режиме летчик-диспетчер), правильность языкового оформления при минимальном количестве ошибок, не нарушающих профессиональную коммуникацию.

Учитывая значимость аудирования для летной профессии, это - обязательный вид контроля обучающихся на всех курсах в филиале. Особое внимание в процессе обучения курсантов обращается на формирование аудитивных навыков (слухопроизносительных, лексических, грамматических) и умений (прогнозировать содержание авиационного сообщения, опираясь на знания их жанровых, структурных и языковых особенностей, информационные источники; решать коммуникативную задачу сообщения в опоре на ситуацию; интерпретировать прослушанную информацию в устной и письменной речи; письменно фиксировать информацию). Аудирование входит в состав текущей, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся: курсанты 3го курса прослушивают объявления в аэропорту, курсанты 4го курса -

метеорологические сообщения, курсанты 5го курса - радиопереговоры при особых случаях в полете. Критериями эффективности при оценке аудирования курсантов являются: успешность решения коммуникативной задачи сообщения, точность понимания профессионально значимой информации, понимание сообщения после 1-2 кратного его предъявления.

Задача обучения чтению заключается в обучении курсантов рациональным приемам работы с текстами, функционирующими в сфере профессиональной коммуникации, включая образцы нормативной документации. Эта основная задача предполагает умения оценивать информационную значимость материала, определять стратегию чтения с учетом характера текста, извлекать информацию из текстов с разной степенью понимания без использования словаря. В процессе обучения также делается акцент на структурно-содержательные и функциональные особенности текстов – переговоры в режиме «лётчик-диспетчер», отчеты об авиационных происшествиях, флайт планы, метеорологические сводки, руководства, технические описания и инструкции по эксплуатации воздушных судов [2].

Помимо практических занятий по дисциплине «ААЯ» применяется внеаудиторная самостоятельная работа курсантов. Внеаудиторный практикум имеет целью совершенствование навыков работы курсантов с оригинальной литературой по специальности, закрепление пройденного лексико-грамматического материала и формирование приемов самостоятельной работы. Содержание внеаудиторного практикума включает задания по внеаудиторному чтению текстов по изученным темам в объеме 10 тыс. печатных знаков в семестр в течение всего курса обучения, подготовку научных докладов по актуальным проблемам специальности и участие в работе военно-научного общества курсантов.

Чтение, говорение и аудирование предполагают наличие у курсантов умения фиксировать информацию в виде краткой записи, именно поэтому письмо выступает в качестве вспомогательного вида речевой деятельности.

Сведем все вышеперечисленное в единую таблицу (Таблица 1):

Таблица 1

Соответствие уровней сформированности иноязычной коммуникативной компетенции результатам обучения по дисциплине «Авиационный английский язык»

Уровень	Результаты обучения по дисциплине «Авиационный английский язык»
Ознакомительный уровень – 3 курс	**ЗНАТЬ:** - алфавит английского языка; - особенности артикуляции звуков, интонации и ритма речи в английском языке, особенности передачи звуков речи на письме; - лексический минимум в объеме, необходимом для общения в ситуациях учебной и профессиональной деятельности по темам «Вертолёт», «Применение воздушных судов», «Организация воздушного движения»; - грамматический минимум, включающий основные структуры, характерные для устной и письменной речи.
	УМЕТЬ: **в области аудирования:** - воспринимать на слух и письменно фиксировать многократно предъявляемую в замедленном темпе информацию, касающуюся тактико-технических данных вертолётов, объявлений в аэропорту (с незначительными ошибками).
	в области говорения: - строить простые предложения (10-20) для повествования по изученным подтемам («Конструкция вертолёта», «Вооружение вертолета», «Вертолет Хью Кобра», «Вертолет Блэк Хок», «Типы военных вертолетов», «Аэропорт», «Аэродром»); - использовать простые грамматические структуры, типичные модели общих и специальных вопросов; - выполнять двусторонний перевод простейших диалогов (с большими ограничениями, часто приводящими к непониманию речи носителей иностранного языка).
	в области чтения: - читать вслух (с отдельными ошибками, с темпом, значительно ниже темпа дикторской речи носителей языка); - работать с текстами по изученной тематике с целью получения информации (ознакомительное чтение); - понимать условные обозначения на топографической карте; - использовать словари для чтения иноязычных текстов, которые выходят за рамки тематики (возможно непонимание отдельных фрагментов из-за многозначности лексических единиц и неспособности учитывать контекст);
	ВЛАДЕТЬ: - базовой терминологией языка специальности (общее устройство и типы вертолётов; основные сооружения и объекты аэропорта; воздушная навигация; организация воздушного движения; авиационные специалисты; безопасность полетов); - основами устно-речевого общения на английском языке в форме диалогической и монологической речи в пределах изученной тематики; - основными источниками информации на иностранном языке (словарно-справочная литература, периодические издания, ресурсы Интернет).

Начальный уровень - 4 курс	**ЗНАТЬ:** - правила чтения радиотелефонного алфавита, числительных; - стандартную фразеологию радиообмена; - лексический минимум в объеме, необходимом для общения по теме «Ведение радиообмена на английском языке в штатных ситуациях полета»; - грамматические формы и конструкции, характерные для языка специальности, и особенности подъязыка радиотелефонной связи.
	УМЕТЬ: **в области аудирования:** - воспринимать на слух и письменно фиксировать многократно предъявляемую информацию метеорологического сообщения.
	в области говорения: - вести радиообмен на английском языке в соответствии с этапами: «Предполетная проверка и установление связи», «Погода», «Запуск», «Руление», «Взлет», «Указания на маршруте», «Подход», «Заход на посадку», «Опознавание и радиолокационный контроль», «Неудачный заход на посадку», «Посадка»; - использовать основные грамматические структуры, которые позволяют представить разновременно протекающие действия; - оперировать разными моделями построения вопросительных предложений для выяснения конкретной информации; - поддерживать устные речевые контакты на иностранном языке в сфере бытовой и профессиональной коммуникации; - выполнять двусторонний перевод радиопереговоров в режиме «лётчик-диспетчер» в штатных ситуациях полета.
	в области чтения: - работать с текстами авиационной направленности в целях поиска информации (изучающее чтение); - понимать метеорологические сообщения в формате METAP; - понимать условные обозначения на аэродроме (знаки, маркировка); - понимать руководства и инструкции, наиболее употребляемые сокращения военных и технических терминов; - использовать специальные (военные, технические) словари и справочники для чтения профессионально-ориентированных текстов.
	ВЛАДЕТЬ: - основной терминологией языка специальности (топографические особенности местности в районе аэродрома; наземные службы аэродрома; метеорологические условия в районе аэродрома и прогноз погоды; обязанности членов экипажа вертолёта); - основами процедуры ведения радиообмена на английском языке (правила визуальных полетов, правила полетов по приборам, использование систем посадок по приборам и т.д.); - навыками и умениями ознакомительного и изучающего чтения по широкому и узкому профилю специальности; - приемами самостоятельной работы по изучению языка с использованием словарно-справочной и учебно-методической литературы.
Базовый уровень - 5 курс	**ЗНАТЬ:** - лексический минимум в объеме, необходимом для общения по теме «Ведение радиообмена при возникновении особых случаев в полете»; - основные грамматические явления, характерные для профессиональной речи.
	УМЕТЬ: **в области аудирования:** - воспринимать на слух и письменно фиксировать двукратно предъявляемую информацию аварийных и срочных сообщений;
	в области говорения: - использовать полученные в процессе обучения знания, умения и навыки в своей профессиональной практической деятельности при непосредственном общении в бытовой и профессионально-ориентированной областях; - докладывать об аварийной/срочной ситуации на борту: пожар, отказ двигателя, потеря ориентировки, аварийный остаток топлива, неисправности в работе разных систем, потеря радиосвязи, попытка захвата воздушного судна, опасные явления погоды; - выполнять двусторонний перевод переговоров в режиме «лётчик-диспетчер» при возникновении особых случаев в полете.

	в области чтения: - работать с военно-профессиональными текстами авиационной направленности в целях поиска актуальной информации (просмотровое чтение); - понимать прямолинейные научные и технические тексты (руководства, технические описания и инструкции по эксплуатации воздушных судов); - понимать содержания документов, удостоверяющих характер перевозимого груза, маршруты движения (флайт план); - реферировать и аннотировать иноязычные тексты общенаучного и военно-прикладного характера.
	ВЛАДЕТЬ: - технической терминологией, применяемой для объяснения назначения, принципа работы и характеристика оборудования; - основами процедуры ведения радиообмена на английском языке при возникновении особых случаев (пожар на борту, недостаток топлива, сложные метеоусловия, неисправности авиационной техники на земле и во время полета, авиационная безопасность (террористическая угроза, человеческий фактор, опасные грузы), медицинские вопросы; оформление грузоперевозок и планирование рейсов, военная активность в воздушном пространстве и т.д.); - современными источниками информации на иностранном языке для самообразования.

Выводы. В результате исследования нами были проанализированы выполняемые речевые функции в предметных сферах и ситуациях профессионального общения военных лётчиков, а также детализированы критерии и уровни сформированности иноязычной коммуникативной компетенции курсантов 3-5 курсов филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Сызрани. С учетом полученных результатов преподавателями кафедры иностранных языков был разработан научно-методический комплект речевых упражнений и тестовых заданий, который вошел в состав фонда оценочных средств по дисциплине «Авиационный английский язык».

Литература:

1. ICAO Document 9835: Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements, 2004. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www4.icao.int Doc 9835 2nd Edition.pdf (Дата обращения 10.09.18)
2. Воздушный кодекс Российской Федерации. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://docs.cntd.ru/document/vozdushnyj-kodeks-rossijskoj-federacii (Дата обращения 10.09.18)
3. Климов Е.А. Пути в профессионализм. Психологический взгляд. М.: Флинта, 2003. 320 с.
4. Мельниченко, С.А. Проблемы языкового обучения авиаспециалистов в России и их решение. Часть 2 – Пути решения проблем / Мельниченко, С.А. // Новости аэронавигации. – 2002. - № 3. – с. 17-21.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 25.05.04 «Лётная эксплуатация и применение авиационных комплексов» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ivo.garant.ru/#/document/55171413/paragraph/1:1 (Дата обращения 10.09.18)

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ особенностей связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Отмечены важность и значимость развития фразы и связности для речи ребенка дошкольника. Раскрывается содержание экспериментального исследования и на этой основе предъявляется анализ полученных данных. Определяется целесообразность использования интерактивной сенсорной панели, позволяющей интенсифицировать коррекционный процесс и повысить уровень развития связной речи у изучаемой категории детей.

Ключевые слова: дошкольники, общее недоразвитие речи, связная речь, , интерактивная сенсорная панель.

Annotation. The article presents a theoretical analysis of the peculiarities of the connected speech of the senior preschool children with General underdevelopment of speech. The importance and significance of the phrase and connectivity for the speech of a preschool child are noted. The content of the experimental study is revealed and the analysis of the obtained data is presented on this basis. The expediency of use of the interactive touch panel allowing to intensify correctional process and to increase the level of development of coherent speech at the studied category of children is defined.

Keywords: preschoolers, General underdevelopment of speech, coherent speech, interactive touch panel.

Введение. В последнее время в дошкольные образовательные организации все чаще поступают безречевые дети, в языковом арсенале которых насчитывается всего несколько лепетных слов. Число детей с различными речевыми расстройствами в настоящий момент растет, среди них особое место занимают дети с

общим недоразвитием речи. Общее недоразвитие речи (ОНР) – термин из психолого-педагогической классификации речевых нарушений, введенный Левиной Р.Е., который может быть применим только к детям с нормальным слухом и интеллектом. Среди других речевых патологий ОНР занимает достаточный процент – 43,7%. Так Волкова Л.С. указывает на следующие процентные соотношения – 1% среди детей дошкольного возраста, 0,2-0,6% среди школьников, из этого количества 33% занимают девочки, 67% мальчики, а среди всего населения в среднем 0,1% имеет ОНР 1 уровня.

Такая ситуация способствует тому, что на речевое развитие детей обращается все больше и больше внимание со стороны науки и практики. Разрабатывается аппарат диагностических и коррекционных методик.

Изложение основного материала статьи. Речь относится к высшим психическим функциям. Самой сложной ее формой является связная речь. Ее изучению были посвящены труды многих ученых-исследователей, таких как: Выготский Л.С., Лурия А. Р., Рубинштейн С.Л., Жинкин Н.И., Зимняя И.А. и другие.

Так, Рубинштейн С.Л. писал: «Связной <…> мы называем такую речь, которая отражает в речевом плане все существенные связи своего предметного содержания» [10]. Связную речь принято разделять на монологическую и диалогическую. Из них первой в онтогенезе появляется диалогическая, обеспечивающая возможность беседы между ребенком и взрослым, и подготавливающая формирование монологической речи.

Диалог – процесс речевого взаимодействия, включающий в себя чередование говорения одного собеседника и слушания им другого. Среди лексических средств часто используются фразеологизмы, разговорная, профессиональная, жаргонная лексика. Предложения могут быть как простыми, так и сложными. Диалог - это всегда спонтанная, непроизвольная речь.

Монолог является более сложной и поздно формирующейся формой речи. Для него характерно отсутствие собеседника, даже не всегда предполагается наличие слушателя или читателя, если это письменная речь. Монолог всегда обладает намного более развернутыми и полными формулировками, всегда есть длительная внутренняя подготовка высказывания.

В дошкольном возрасте выделяют три основных типа монологической речи: описание, повествование, рассуждение, основные виды деятельности – диалог, пересказ, рассказ. Диалогическая и монологическая речь могут вступать во взаимодействие, составляя особые типы высказывания. Как писал Глухов В.П., «…монологическая речь, возникающая у ребенка на основе диалогической, впоследствии органично включается в разговор, беседу» [2]. По данным Филичевой Т.Б., в норме уже в дошкольном возрасте эти две формы речи мирно сосуществуют и активно включаются в речевое взаимодействие [13].

По мнению Выготского Л.С., монологическая речь является высшей формой речи, которая обладает внешним и внутренним планом. Внутренний план это мысль, которая имеет четкую направленность, смысловую цельность и «совершается в слове» [1]. Внешний же план речи – это собственно звучащая речь. При этом внутренний план речи может быть вполне оформленным, а внешний не совпадать с ним или внутренний план вообще не находит выражение в словах.

Таким образом, опираясь на данные Выготского Л.С. структуру речи можно представить в виде схемы: мотив - мысль - речь.

Согласно учению А.Р. Лурия процесс речевого высказывания включает в себя несколько звеньев: во-первых, мотив, потребность выразить что-либо через речь, без него речевое содержание будет не связным; во-вторых, первичный замысел, который определяет содержание и структуру высказывания; формирование «целостной системы», которая включает в себя цепь взаимосвязанных неделимых предложений, подчиненных одной теме; собственно связное высказывание [8]. Таким образом, согласно А.Л. Лурия психический процесс порождения речи обладает той же структурой, что и любая другая психическая деятельность. Также как и Л.С. Выготский, А.Р. Лурия отмечает, что овладение связной речью происходит только после того, как внешняя эгоцентрическая речь переходит во внутренний план.

Зимняя И.А., обобщив знания и представления о психологической структуре порождения речевого высказывания, вывела следующую схему: «побуждение», оно же мотив; «общий смысловой образ», он же замысел, он же программа высказывания, который включает в себя «внутреннюю схему высказывания» и «выбор слов по значению»; «внешняя реализация замысла», то есть собственно высказывание, во время которого всегда должен присутствовать слуховой контроль [4].

Вне зависимости от того монолог это или диалог, у связной речи есть ряд характеристик. Так, Ф.А. Сохин пишет: «Под связной речью понимается развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно» [12]. Связность речи обеспечивается группами связей: логических, функционально-стилевых, психологических, грамматических [3]. Для связной речи характерна содержательность, точность, логичность, ясность, разнообразие.

Сформированная связная речь предполагает, по мнению Н.Н. Ивановой и П.В. Скрибцова, развитие мыслительно-языковых способностей [5]. Для реализации речевого замысла в связное речевое высказывание необходимо иметь базу в виде объемного словарного запаса, усвоенных правил использования грамматических категорий, умение запланировать и реализовать программу высказывания и так далее.

Как утверждает Ширикова О.А., овладение родным языком – важнейшее достижение в дошкольном возрасте [14]. Принято считать, что к 3-м годам речь детей уже полностью сформирована. К 4 годам, по мнению Рысковой Р.А., детям становятся доступны такие виды монологической речи, как описание и повествование [11]. К пяти годам дети уже могут свободно использовать в речи предложения со сложными структурами, которые складываются в короткие рассказы. В этом возрасте ребенок может пересказать текст сказки из 40-50 предложений [7]. У детей с ОНР первая фраза может появиться после 3-х лет и даже после 4-х лет.

В настоящий момент в психолого-педагогической литературе не так много работ, посвященных изучению развития и становления связной речи у детей с общим недоразвитием речи. Все это требует обращения к данной проблематике с целью расширения путей и средств формирования связного высказывания у ребенка дошкольного возраста с ОНР [9].

Детальный теоретический анализ позволил определить цель экспериментального исследования.

Цель исследования: на основе теоретико-экспериментального изучения особенностей связной речи у старших дошкольников с ОНР, разработать и внедрить комплекс коррекционных упражнений и заданий с

использованием интерактивной сенсорной панели.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе дошкольных образовательных организаций в группах компенсирующей направленности города Нижнего Новгорода.

Для организации и проведения исследования были отобраны две группы детей старшего дошкольного возраста: контрольная – 30 детей с нормальным речевым развитием и экспериментальная – 30 дошкольников с общим недоразвитием речи.

С учетом цели и задач исследования нами был составлен диагностический инструментарий, включающий в себя серию из пяти заданий, которые направлены на изучение:

- уровня сформированности фразовой речи;
- уровня сформированности навыков пересказа;
- уровня сформированности умения составлять рассказы по серии картинок;
- уровня сформированности умения составлять рассказ-описание;
- составление рассказа на заданную тему.

Количественная и качественная система оценивания была основана на бальной системе, указанной В.П. Глуховым [2] и В.Л. Сиротиной [6]. Стимульный и речевой материал был подобран с учетом возрастных особенностей детей развития умения составлять рассказ на заданную тему.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы: разрыв в качественном уровне развития связной речи у детей с ОНР и у детей с нормой речевого развития весьма значителен. Несмотря на то, что в разных заданиях и на разном речевом материале ошибки и нарушения у детей проявляются по-разному, все же можно выделить типологические трудности.

Большинство детей легко справляются с заданиями направленными на изучение уровня развития связной речи на уровне фразы и составлением рассказа по серии картинок. Однако, уже на этом этапе стал заметен разрыв в объеме составленного рассказа, отмечена склонность детей экспериментальной группы к использованию в речи простых нераспространенных предложений. Составление рассказа-описания у детей с ОНР сводилось к простому перечислению признаков игрушки, при этом они нарушали последовательность изложения рассказа; делали необоснованные паузы. Составление рассказа на заданную тему стало самым трудным заданием для обеих групп детей. Регистрировалось достаточное количество отказов в выполнении данного задания. Для детей с ОНР были характерны малые по объему и приближенные к сюжетам сказок рассказы, в которых присутствовали аграмматизмы. Дети затруднялись в построении предложений, неверно оформляли связи слов, допускали пропуски, ошибки при образовании глагольных форм, повторы, паузы и др. Помимо этого при выполнении практически всех заданий мы наблюдали у детей «поиск» нужного слова или артикуляции. Дети с нормой речевого развития проявили большие способности и составляли подробные большие по объему рассказы без значительных грамматических и лексических ошибок. С заданием на пересказ дети с нормой речевого развития справились в абсолютном большинстве. Дети с ОНР постоянно нуждались в помощи экспериментатора.

Полученные результаты определили необходимость совершенствования технологий логопедической работы по развитию связной речи детей, включающей формирование навыков конструирования различных видов высказываний.

В нашей работе такой технологией стала работа с интерактивной сенсорной панелью. Интерактивная сенсорная панель обладает собственным программным обеспечением, которое можно эффективно применять в коррекционной работе различной направленности. Кроме этого есть еще одно преимущество – возможность разработки и реализации авторских игр, приложений и разработок, создающихся на базе MS PowerPoint, либо других программ. Интерактивные игры в области логопедии успешно применяются как на подгрупповых, так и на индивидуальных занятиях в таких направлениях коррекционной работы, как развитие фонематического слуха, фонематического анализа и синтеза, автоматизация нарушенных фонем, дифференциация нарушенных фонем и пр.. Мы считаем, что возможности интерактивной сенсорной панели можно успешно применять и в развитии связной речи у детей с общим недоразвитием речи.

На логопедических занятиях мы использовали интерактивную сенсорную панель. Занятия соответствовали изучаемым лексическим темам. Для формирования связной речи у старших дошкольников с ОНР коррекционная работа была разделена на 5 разделов: «Развитие фразовой речи», «Формирование навыков пересказа», «Формирование навыков составления рассказа по картине и серии картинок», «Обучение составлению описательных рассказов», «Обучение составлению творческих рассказов». Каждый раздел имеет свои направления работы, но все разделы были взаимосвязаны и каждый из них являлся логичным и последовательным продолжением предыдущего. Так, процесс развития фразовой речи не ограничивался только рамками первого раздела, а продолжался и усложнялся при работе над формированием навыков пересказа, составления рассказа по картине и т.д.

Рассмотрим особенности использования интерактивной сенсорной панели в формировании связной речи на примере развития фразовой речи. Этот этап является основой для всей работы над развитием и коррекцией нарушений связной речи у старших дошкольников с ОНР. Формирование фразовой речи предполагает постепенный переход от репродуктивных высказываний к собственной речевой продукции детей. Первоначальным материалом для проведения занятий выступали следующие лексические темы: «Домашние животные и их детеныши», «Дикие животные наших лесов и их детеныши», «Животные жарких стран» (всего 9 занятий).

Например, игра «Назови животное». Она направлена на развитие умений отвечать на вопросы (Кто это?) полным ответом; активизацию словарного запаса по теме. На занятиях данное задание предъявлялось в нескольких формах: 1) дети по очереди называют появляющихся на экране животных; 2) дети называют животных изображенных на предметных картинках, полученных в результате игровой деятельности; 3) дети называют животных, показанных в мультфильме. Кроме этого, чтобы закрепить в речи обобщающие понятия «домашние животные», «дикие животные наших лесов», «животные жарких стран», в начале каждого занятия задавались уточняющие вопросы: Что это за животные? Почему их так называют? Если животное живет рядом с человеком, то оно какое? и так далее. Также данная игра позволяла расширять, уточнять, обогащать и активизировать словарный запас. В разделе «Формирование навыков пересказа» активно использовался денотативный план. При работе над описательным рассказом на интерактивной панели появлялась картина, которую дети могли самостоятельно составлять. Использование интерактивной сенсорной панели всегда способствовало повышению мотивационного компонента деятельности детей,

закреплению усвоения различных фразовых конструкций.

Выводы. Таким образом, основным средством формирования связной речи у дошкольников с ОНР может выступать интерактивная сенсорная панель, которая на первых этапах логопедической работы является связующим звеном между ребенком и его окружением. Интерактивная сенсорная панель способствует повышению самостоятельности речи ребенка. Одним из основных блоков подготовки дошкольников с ОНР к овладению связной речью выступает работа по формированию фразовой речи.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь. - Изд. 5, испр. / Л.С. Выготский. - М.: Издательство «Лабиринт», 1999. - С. 285
2. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб. Пособие для студентов педвузов (Высшая школа) / В.П. Глухов. - М.: АСТ: Астрель, 2005. - С. 5.
3. Ерастов, Н.П. Культура связной речи / Н.П. Ерастов. - Ярославль.: 1969. - С. 64.
4. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. Избр. Психол. Труды в 70-ти томах / И.А. Зимняя. - Москва - Воронеж, 2001. - С. 242.
5. Иванова, Н.Н. Технология формирования описательной связной речи у детей с лексико-грамматическим ее недоразвитием / Н.Н. Иванова, П.В. Скрибцов // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». - 2011. - №1. - С. 91-95.
6. Изучение связной речи детей дошкольного возраста [Текст]: учебно-методическое пособие / В.Л.Сиротина. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический колледж № 2, 2012. - 28 с.
7. Курнаева Е.А Коррекция лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня с использованием традиционных и современных логопедических технологий / Е.А. Курнаева, Л.Н. Морозова, С.Н. Владимирова // Инновационные технологии в науке и образовании. - 2016. - №4(8). - С. 92-119.
8. Лурия, А.Р. «Язык и сознание» / Под редакцией Е. Д. Хомской. - М: Изд-во Моск. Ун-та, 1979 - С. 196-221.
9. Медведева Е.Ю. Особенности работы по обогащению лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с нарушением речи // Вестник Мининского университета. - 2014. - №3. - С. 21-24.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии (в 2-х томах) / С.Л. Рубенштейн. - М.: «Педагогика», 1989. – С. 404.
11. Рыскова, В.А. Развитие связной монологической речи у детей младшего дошкольного возраста при описании игрушек / В.А. Рыскова / Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: актуальные проблемы образовательного процесса в гетерогенных организациях, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина. - 2016 - С. 399-402.
12. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. Сада / Ф.А. Сохин. - 2-е изд., испр. - М.: Просвещение, 1979. - С. 115.
13. Филичева, Т.В. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. Монография. / Т.В. Филичева. - М.: Дрофа , 2000. – С. 29.
14. Ширикова, О.А. Сравнительная характеристика исследования речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи и детей с нормальным речевым развитием при помощи творческих игровых приемов и средств / науч.рук. В.И. Селиверстов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. - №4. – С. 130-133.

Педагогика

УДК 796.332.015.12

кандидат биологических наук, доцент Миннахметов Рустем Рафикович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);
старший преподаватель Мухаметсафин Рамиль Сунгатович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
старший преподаватель Шафикова Наталья Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПИТАНИЯ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ХОККЕИСТОВ В ГОДИЧНОМ ЦИКЛЕ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье представлен анализ особенностей питания квалифицированных хоккеистов по индивидуальным потребностям в калорийности и основных нутриентах в суточном рационе питания, по питательной ценности суточного рациона, по оценке фактическое питания. Авторами разработан дневник питания, включающий оценку антропометрических параметров спортсмена; определение индивидуальной потребности в калорийности и основных нутриентах в суточном рационе питания; подсчет питательной ценности суточного рациона; оценку фактического питания и рекомендации по коррекции индивидуального питании, которые заполняет диетолог или спортивный врач команды.

Ключевые слова: особенности питания, квалифицированные хоккеисты, дневник питания, тренировочная и соревновательная деятельность.

Annotation. The analysis of features of food of the qualified hockey players on the individual needs for caloric content and the main nutrients for a daily food allowance, on nutritional value of a daily diet, by assessment actual food is presented in article. Authors have developed the diary of food including assessment of anthropometrical parameters of the athlete; definition of individual need for caloric content and the main nutrients in a daily food allowance; calculation of nutritional value of a daily diet; assessment of the actual food and the recommendation about correction individual food which are filled by the nutritionist or the sports doctor of team.

Keywords: features of food, the qualified hockey players, the diary of food, training and competitive activity.

Введение. Современный спорт характеризуется интенсивной тренировочной и соревновательной деятельностью, высокой нервно-психической напряженностью, нацеленностью на высокие спортивные результаты. Процесс подготовки к соревнованиям требует от спортсмена огромных затрат времени и включает, как правило, двух- или трехразовые ежедневные тренировки, не позволяющие полноценно восстановить физическую работоспособность [3, 15, 18]. Важнейшим условием сохранения высокого уровня работоспособности быстрого восстановления является организация адекватного и рационального питания спортсмена [1, 2, 8, 14, 16, 17, 19]. Однако среди специалистов по хоккею не существует единого мнения относительно требований к питанию спортсменов с учетом физиологических и биохимических изменениях в организме спортсмена в условиях ежедневных многоразовых тренировок и продолжительного соревновательного периода подготовки. Постоянно меняющийся характер физической нагрузки переключает обмен веществ с одного вида (обмен белка при силовой и скоростно-силовой работе) на другой (обмен углеводов и липидов при работе на выносливость) [4, 7, 9, 10, 11, 12, 20].

Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена объективным противоречием с одной стороны, между значимостью питания для удовлетворения физиологических потребностей организма спортсмена, с другой, недостаточной разработанностью научно обоснованных рекомендаций по рациональному питанию квалифицированных хоккеистов в годичном цикле подготовки с целью повышения эффективности тренировочной и соревновательной деятельности.

Изложение основного материала статьи. С целью изучения особенностей индивидуального питания квалифицированных хоккеистов нами был проведен анализ разработанных нами дневников питания. В педагогическом эксперименте принимала участие команда, состоящая из 27 квалифицированных хоккеистов, в возрасте 18-22 лет, имеющие звание Мастер спорта России и разряды кандидатов в мастера спорта. Команда состояла из 2 вратарей, 8 защитников и 17 нападающих. Экспериментальная база исследования: хоккейный клуб «Барс», г. Казань. Для оценки пищевого статуса каждого спортсмена нами был разработан дневник питания. Анализ дневников питания позволил выявить особенности питания каждого спортсмена, определить индивидуальные потребности в калорийности и основных нутриентах в суточном рационе питания, подсчитать питательную ценность суточного рациона, оценить фактическое питание и на основе полученных данных разработать рекомендаций по коррекции индивидуального питания [5, 6, 13].

В таблице 1 приводятся данные оценки антропометрических показателей квалифицированных хоккеистов. Средний рост в команде квалифицированных хоккеистов 18-22 лет составляет 179,40 см, средний вес 77,1 кг, масса тела соответствует росту как по индексу массы тела (23,9), так и по таблице средних величин, рекомендованной ФАО/ВОЗ (23,5) и входит в границы допустимой нормы. Идеальная масса тела по формуле Поттона меньше реальной средней массы тела на 1,2 кг, доля жировой массы составляет 18,2 %. По данным ученых, занимающихся спортивным питанием хоккеистов, оптимальная доля жировой массы составляет 12 % от общей массы тела. Таким образом, можно сделать вывод, что необходимо снижение содержания доли жиров в рационе хоккеистов. На основании полученных данных индексов массы тела можно сделать вывод, что на момент начала эксперимента 20 % (4 защитников и 2 нападающих) имеют избыточный вес, остальные игроки команды по расчетам имеют оптимальный вес тела.

Таблица 1

Оценка антропометрических показателей квалифицированных хоккеистов

№ №	Ф.И.О.	Возраст, лет	Рост, см	Вес, кг.	ИМТ, баллы	МТ по Потону кг.	Доля жировой массы, %	ИМТ по табл. ФАО/ВОЗ, баллы
1	*Вратари* П.Д.	02.02. 1993	183	69	20,9	78	8,8	21
2	Я.Е.	06.04. 1994	180	83	25,6	68	19,7	25
3	*Защитники* Т.Р.	05.02. 1995	180	82	24,8	67	14,9	25
4	Г.Д.	17.01. 1994	176	72	23,2	72	13,6	23
5	Ц.Н.	27.07. 1993	180	87	26,4	77	21,4	26
6	Х.Д.	02.12. 1993	181	76	23,2	79	15,5	22
7	С.А.	04.02. 1993	182	78	23,6	78	16,2	23
8	П.З.	08.02. 1995	185	90	26,5	81	11,9	26
9	Ж.О.	09.06.199 3	194	78	20,7	89	12,3	21
10	Д.И.	21.05.199 4	177	66	21,3	72	14,7	21
11	*Нападающие* С.К.	12.05. 1991	191	90	25	88	16,7	24
12	М.Д.	11.05. 1992	175	87	28,1	71	19,7	28
13	С.Е.	31.10. 1996	180	85	25,8	76	17,1	26
14	И.М.	21.01. 1994	180	84	25,5	76	13,9	25
15	К.К.	05.08. 1993	168	70	25	65	12,9	24
16	З.А.	24.06.199 4	184	72	21,2	82	12,2	21
17	Ш.Б.	19.09. 1992	180	80	24,2	77	14,0	24
18	Е.А.	24.11. 1994	178	68	21,9	74	13,7	21
19	Ш.В.	30.04. 1995	181	68	20,6	79	12,6	20
20	А.Р.	26.07. 1994	176	79	25,5	74	15,3	25
21	К.Д.	04.06. 1995	179	75	22,7	75	14,6	23
22	Г.Р.	08.02. 1995	178	84	27,1	74	14,2	26
23	К.В.	08.04. 1994	177	80	25,8	73	10,6	25
24	Л.М.	29.01. 1996	174	70	23,3	71	18,6	23
25	К.Е.	17.01. 1994	185	85	25	82	13,9	24
26	А.Д.	02.02. 1993	170	67	23,9	67	15,8	23
27	Л.Е.	24.12. 1992	186	82	24,1	82	14,7	23
	Хср±σ	19,73±3,4	179,40± 5,6	77,10± 7,9	23,97± 2,2	75,9± 5,9	18,2±2,3	23,5±2,1

В таблице 2 приводятся данные, отражающие индивидуальную потребность в калориях и основных нутриентах (белки, жиры, углеводы) в суточном рационе питания квалифицированных хоккеистов.

Анализируя полученные данные можно заключить, что средняя суточная потребность в калориях у хоккеистов составляет 4361 ккал, по данным научно-методической литературы потребность в килокалориях в хоккее составляет 4500-5500 ккал/сутки. Расчет энергетической доли белков, жиров и углеводов в рационе квалифицированных хоккеистов составляет 566,9 ккал, 959,4 ккал и 2834,6 ккал соответственно. Расчет содержания основных пищевых веществ по массе в суточном рационе питания по энергетическим коэффициентам составил: белков – 141,5 г/сутки, жиров – 106,6 г/сутки, углеводов – 708,6 г/сутки, для

хоккеистов из расчета 8-10 г на 1 кг массы тела – от 616 до 770 г/сутки. Изучая дневники питания хоккеистов по меню-раскладкам, которые они заполняли самостоятельно в течение 7 дней каждого периода подготовки (переходный, соревновательный, восстановительный) в годичном цикле мы подсчитали питательную ценность суточного рациона. Средняя питательная ценность рациона в соревновательный период составила – 5265 ккал/сутки (при норме не менее 5500 ккал), количество белка – 166,9 г при средней норме 140 г. Потребность в белке для силовых спортсменов, таких, как хоккеисты, выше, поскольку в этой игре очень много столкновений игроков, повреждений мышц, сухожилий, костей и зубов. Но, по нашим данным, хоккеисты получают более чем достаточно пищевого белка. Углеводы — наиболее предпочтительное питание, но их часто потребляют недостаточно. Хоккеисты, принимающие участие в эксперименте в соревновательный период употребляют в среднем 590 г углеводов в сутки, при норме не менее 600 г для восполнения запасов гликогена.

Таблица 2

Индивидуальная потребность в калориях и основных нутриентах в суточном рационе питания

№ п/п	Ф.И.О.	Величина основного обмена, ккал	Суточная норма (ккал)				Кол-во белка в сутки (г)	Кол-во жиров в сутки (г)	Кол-во углеводов в сутки (г) /для хоккеистов
			общая	за счет белка	за счет жиров	за счет углеводов			
1	*Вратари* П.Д.	1906,3	4960	572	925	2930	126	78	732
2	Я.Е.	1856,4	4890	574	937	2798	138	95	670
3	*Защитники* Т.Р.	1506,8	3956	538	940	2936	145	105	679
4	Г.Д.	2023	7980	545	964	2800	140	107	690
5	Ц.Н.	1798,1	3685	531	946	2721	159	115	709
6	Х.Д.	1805,4	4128	540	939	2759	162	129	692
7	С.А.	1906,3	4025	563	955	2684	154	87	701
8	П.З.	1712,4	4059	572	983	2700	132	136	733
9	Ж.О.	1780	4126	560	977	2846	129	120	725
10	Д.И.	1694,2	3980	580	963	2723	130	128	720
11	*Нападающие* С.К.	1906,3	4100	548	957	2700	125	133	711
12	М.Д.	2015,2	4595	566	980	2690	144	100	748
13	С.Е.	1769,5	4320	532	957	2760	149	109	667
14	И.М.	1884,1	4560	566	984	2796	153	82	692
15	К.К.	1900,5	4280	599	959	2836	126	90	709
16	З.А.	1763,2	4086	534	962	2900	144	110	740
17	Ш.Б.	1695,9	4590	525	964	2730	139	75	677
18	Е.А.	1697,2	4230	547	972	2826	142	135	718
19	Ш.В.	1820,4	4264	526	979	2849	156	109	700
20	А.Р.	1906,5	4320	580	970	2835	150	118	741
21	К.Д.	1880,1	4183	534	983	2845	141	130	735
22	Г.Р.	1752,2	4250	567	958	2834	148	124	706
23	К.В.	1963,4	4200	539	971	2826	123	119	723
24	Л.М.	1802,5	4152	560	956	2730	134	105	678
25	К.Е.	1954,2	4176	550	944	2698	156	94	693
26	А.Д.	2024,5	4380	549	978	2725	160	80	696
27	Л.Е.	2030,1	4329	571	934	2746	122	83	724
	X±σ	1791,9± 45,8	4361± 234	566,9± 19,9	959,4± 20,3	2834,6± 125,9	141,5± 20,6	106,6± 29,1	708,6± 40,1/ 616-770

Анализ содержания жиров в пищевом рационе хоккеистов позволяет сделать вывод, что жиры в меню спортсменов составляют около 200 г/сутки, что в 2 раза выше подсчитанной нами средней норму (106,6 г). В восстановительный период, который составляет в хоккее всего 1-1,5 месяца, рацион хоккеистов разнообразен и часто несбалансирован, в нем преобладают продукты богатые жирами (особенно животными) – 250 г, белками – 150 г, средняя калорийность рациона составляет 4760 ккал. Также хоккеисты предпочитают продукты, богатые «быстрыми» углеводами (сладости, сдобу) – 650 г. В переходный период калорийность питания ниже, чем в соревновательный и составляет 4907 ккал/сутки, при этом количество белка составляет – 215 г/сутки. Это связано с тем, что в переходный период хоккеисты работают на увеличение мышечной массы, поэтому растет количество белка. Углеводы в суточном рационе в среднем составляют – 540 г, что ниже суточной потребности, жиры - 120 г, что соответствует норме Оценка соответствия фактического питания и индивидуальной нормы приведена в таблице 3. Можно сделать вывод, что в соревновательный и восстановительный периоды калорийность питания недостаточная для покрытия энергетических потребностей организма, т.к. в среднем хоккеисты расходуют 7,8 ккал/ч на 1 кг массы тела.

Таблица 3

Сравнение индивидуальной нормы и фактического рациона питания хоккеистов

Показатели	Индивидуальная норма	Фактическое содержание в рационе		
		Соревн. период	Восстановит. период	Переходный период
Общая калорийность, ккал	4361±234	5265	4760	4907
Белки, г /сутки в т.ч. животные	141,5±20,6	166,9	150	215
Жиры, г/сутки В т.ч. растительные	106,6±29,1	200	250	120
Углеводы, г/сутки / у хоккеистов с учетом массы тела	708,6±40,1/ 616-770	590	650	540

Рекомендуемая энергетическая стоимость рациона – 5000-6000 ккал, а в период игр до 7000 ккал в сутки. Рацион спортсменов в переходный период соответствует рекомендуемой энергетической стоимости. Индивидуальная норма общей калорийности рациона питания ниже, чем фактическая, т.е. индивидуальная норма не учитывает характер физической нагрузки, а рассчитывается с учетом минимального количества энергии, необходимого для спортсмена. Количество фактического белка в рационе превышает индивидуальную норму. Жиры в рационе хоккеистов в 2 раза превосходят рекомендуемые нормы. А вот по самому необходимому в рационе спортсмена нутриенту - углеводам, наблюдается недостаток. Количество углеводов, особенно в соревновательном периоде, в рационе питания спортсменов не соответствует индивидуальной норме. Нерационально питающийся игрок всегда рискует получить травму. Обезвоживание и истощение мышечного гликогена приводят к ослаблению игроков в третьем периоде или в дополнительное время – именно тогда, когда необходимы большая энергия и мгновенные решения для решающего гола.

Анализируя особенности питания квалифицированных хоккеистов, следует отметить, что 83,3 % (25 хоккеистов) завтракают бутербродами, 76,7 % (23 хоккеиста) едят на ночь мясо (за 1 -1,5 часа до отхода ко сну), 100% не получают достаточного количества фруктов и овощей и у такого же количества спортсменов «бедный», с однообразным набором пищевых ингредиентов суточный рацион и трёхразовый режим питания. Большинство спортсменов предпочитают животные белки и жиры, наблюдается недостаток клетчатки. Также практически все спортсмены не соблюдают питьевой режим, т.е. редко употребляют просто чистую воду, отдавая предпочтение минеральной воде, сокам, газированной воде и кофе. Источниками животного белка у большинства спортсменов является – мясо, сыр, яйца и молоко. Растительный белок хоккеисты практически не употребляют. Рацион питания богат насыщенными жирами – это жирные сорта мяса, сливочное масло, майонез, но практически отсутствуют необходимые для восстановления полиненасыщенные жирные кислоты, источником которых является растительное масло, орехи, злаковые. Большинство хоккеистов в переходный и соревновательный периоды предпочитают трехразовое питание с перекусами, в восстановительный период не придерживаются режима питания. От качества рациона питания и его соответствия энергетическим затратам зависит скорость восстановления спортсменов. Для оценки скорости восстановительных процессов после дозированной физической нагрузки и характеристики общей физической работоспособности использовался индекс Руфье-Диксона. Анализ данных показателей индекса Руфье-Диксона в соревновательном периоде позволяет заключить, что скорость восстановительных процессов после дозированной физической нагрузки – средняя и составляет 6,1±1,3 балла. На основании полученных данных мы совместно со спортивным врачом команды разработали рекомендации по организации рационального питания в годичном цикле подготовки.

Выводы. Таким образом, разработанный нами дневник питания спортсменов позволяет: составлять индивидуализированные рационы питания с учетом антропометрических и индивидуальных данных и этапа подготовки и специфики тренировочного процесса; разрабатывать программу питания спортсмена с учетом режима тренировок, позволяющую максимально оптимизировать организацию питания спортсмена; изучать энергетическую ценность и химический состав рационов питания; проводить анализ пищевого статуса спортсменов путем сравнения фактических величин с известными нормами; корректировать рацион питания спортсменов с учетом диетических отклонений по отдельным параметрам химического состава и энергетической ценности путем включения специализированных продуктов питания спортсменов; оптимизировать рацион в зависимости от поставленной задачи путем подбора группы готовых продуктов, специализированных продуктов и соблюдения условий совместимости продуктов с учетом биологической направленности при их комбинации для одновременного приема.

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.

УДК:378.2

кандидат сельскохозяйственных наук Мишина Ольга Степановна
Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Фролова Наталья Александровна
Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
студент 4 курса факультета биологии, химии и экологии Иванов Роман Геннадьевич
Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

АЛГОРИТМ РАЗРАБОТКИ ШКОЛЬНОГО ПРОЕКТА ПО БИОЛОГИИ НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ: «ВОЗДЕЛЫВАНИЕ ЛЮЦЕРНЫ В КАЧЕСТВЕ КОРМОВОЙ КУЛЬТУРЫ В НЕЧЕРНОЗЕМНОЙ ЗОНЕ РОССИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ФАВ»

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению алгоритма разработки школьного проекта, так как на сегодняшний день учителя школы нуждаются в более детальном разъяснении особенностей проектной деятельности школьников. Большинство учителей-практиков пользуются лишь частями метода проектов, не имея достаточной информации о структуре проектной деятельности, о формах работы над проектами, о типах проектных заданий, о содержании проектной деятельности школьников и, конечно, об особенностях её организации. В статье рассмотрены основные этапы работы над проектом на примере темы: «Возделывание люцерны в качестве кормовой культуры в Нечерноземной зоне России с применением ФАВ».

Ключевые слова: Алгоритм проекта, практикоориентированный проект, профориентационная работа школьников, исследования по биологии.

Annotation. This study is devoted to the study of the algorithm for the development of the school project, as today school teachers need a more detailed explanation of the features of the project activities of students. Most teachers-practitioners use only parts of the project method, not having sufficient information about the structure of project activities, the forms of work on projects, the types of project tasks, the content of the project activities of students and, of course, about the features of its organization. The article describes the main stages of the project on the example of the theme: "cultivation of alfalfa as a forage crop in the non-Chernozem zone of Russia with the use of FAW".

Keywords: The algorithm of the project, practice-oriented project, career-oriented work of students, research in biology.

Введение. Основная задача современной школы достижение учащимися таких образовательных результатов, которые позволили бы им в дальнейшем быть успешными в профессиональном образовании и в дальнейшем быть востребованными на рынке труда [2, 3, 5].

Стандартом предусмотрено использование в образовательном процессе технологий деятельностного типа, проектная деятельность определена как одно из условий реализации основной образовательной программы общего образования [13, 14].

Актуальность применения метода проектов в педагогической практике обусловлена его многофункциональностью: возможностью интегрирования знаний и умений обучающихся, формирования и развития компетенций многостороннего развития личности школьника [2, 7].

Проблема исследования заключается в том, что на сегодняшний день учителя школы нуждаются в более детальном разъяснении особенностей проектной деятельности школьников [15]. Большинство учителей-практиков, не имея достаточной информации о структуре проектной деятельности, о формах работы над проектами, о типах проектных заданий, о содержании проектной деятельности школьников и, конечно, об особенностях её организации, пользуются лишь частями метода проектов. Если преподаватель будет иметь всю необходимую информацию о проектной деятельности школьников, то он сможет чаще и эффективнее использовать метод проектирования в своей работе. Этим и вызван интерес к теме нашего исследования [16].

Изложение основного материала статьи. Проектная деятельность обеспечивает профориентацию школьников за счет освоения разных профессиональных сфер деятельности и является одним из наиболее эффективных методов профориентации. Часто обучающиеся связывают тему своего проекта с направлением, по которому собираются поступать. При выборе темы проекта, необходимо учитывать актуальность и практическое значение изучаемого вопроса [7, 11].

Разработанный нами исследовательский проект по биологии может быть реализован с учащимися во внеурочной деятельности в школе.

Цель исследования: разработать школьный проект по биологии для дальнейшей реализации его с учащимися в школе.

Исходя из цели исследования, были определены следующие **задачи**:

1. Выяснить сущность метода проектов.
2. Изучить алгоритм разработки проектов.
3. Подобрать тематику исследовательского проекта по биологии.
4. Экспериментально проверить эффективность применения метода проектов как основы научно-исследовательской деятельности учащихся по биологии.

Объект исследования: проектная деятельность учащихся на уроках биологии.

Предмет исследования: алгоритм разработки школьных проектов по биологии.

Методы исследования: анализ литературных данных, постановка лабораторных и вегетационных опытов.

Практическая значимость: материалы данной работы могут быть использованы учителями при выполнении с учащимися проектов по биологии.

Практическое значение исследования состоит в том, что материалы данной работы могут быть использованы учителями по биологии при выполнении с учащимися проектов по биологии.

Прежде чем перейти к конкретному примеру разработанного нами исследовательского проекта, который

может быть реализован в школе, следует определиться с нормой проекта. Основной образовательный результат работы школы − освоение этих норм [2, 11, 12]. Это означает, что учащиеся должны, во-первых, понимать, как устроена проектная деятельность, а во-вторых, получить собственный опыт разработки проекта. К сожалению, в настоящее время многие активности для школьников называются проектами или исследованиями, однако их большая часть не имеет отношения ни к проектной деятельности, ни к исследовательской. Поэтому для успешного внедрения технологии обучения проектной деятельности и ее реализации необходимо четко зафиксировать норму [2, 9, 14].

Ключевое различие между проектом и исследованием – это цель, т.е. то, что требуется получить в результате исследования и проектирования. Исследование нацелено на получение нового знания, проект же отвечает критерию реализуемости и нацелен на создание либо преобразование нового продукта, изделия. Проектом является социально востребованный результат [7, 17].

Простейшая базовая схема проектной деятельности включает этапы: фиксации проблемы, разработки замысла, реализации замысла.

Исследовательская деятельность включает постановку вопроса о том, какие знания необходимо получить, выдвижение гипотезы об устройстве объекта, проверку гипотезы, формулирование выводов. Проектирование и исследование нередко путают. При этом важно понимать, что решение исследовательской задачи может осуществляться внутри проектной деятельности [14, 16]. Например, при проектировании нового агротехнического способа выращивания с/х растений с использованием ФАВ, нужно изучить свойства этих веществ – необходимо провести исследование, которое даст знание, необходимое в проектировании.

Рассмотрим порядок проектирования по биологии:

1) Выбор тематического направления работы (ботаника, зоология, анатомия, с/х и т.д.).

2) Анализ ситуации в выбранном тематическом направлении в России и мире на основе работы с информационными источниками и экспертами.

3) Ознакомление с концепциями, стратегиями, программами развития выбранного тематического направления.

4) Определение и описание ключевых проблем, определяющих развитие выбранного тематического направления.

5) Выявление основных подходов к развитию выбранного тематического направления, видению его будущего.

6) Определение тематик проектов, которые могут быть выполнены учащимися и отвечают ключевым проблемам и трендам развития выбранного тематического направления.

7) Формирование и описание гипотезы целевого результата выполнения выбранных проектов.

8) Формирование и детальное описание требований к результату выполнения выбранных проектов.

9) Разработка примерной программы работы над проектом.

10) Разработка плана ресурсного обеспечения проектной работы оборудованием, информационными источниками и встречами с экспертами.

11) Непосредственное проектирование (проведение работы).

12) Анализ полученных результатов (продуктовых и образовательных).

13) Рефлексия проведенной работы (подтвердилась ли гипотеза и получены ли образовательные результаты) [7, 8, 11].

Рассмотрим разработанный нами проект, в соответствие с указанным алгоритмом.

Тема проектной работы «Возделывание люцерны в качестве кормовой культуры в Нечерноземной зоне России с применением ФАВ».

Проблема обеспечения Нечерноземной зоны России растительным белком имеет чрезвычайно большое значение для местного животноводства. В условиях санкций, рынок кормов оказался закрытым. Необходимо разрабатывать свою базу кормовых растений, способных давать полноценный и качественный урожай в условиях Нечерноземной зоны России [1, 4, 10].

Одна из главных задач растениеводства введение люцерны в культуру Подмосковья. В этой связи актуальным является проведение исследований по разработке технологических приемов возделывания данной культуры, обеспечивающих максимальную продуктивность и выход протеина с единицы площади. Среди направлений исследований перспективным является изучение возможности повышения содержания белка и выноса его с урожаем за счет применения ростстимулирующих препаратов [4, 6, 10].

В связи с вышеизложенным, усовершенствование элементов технологии возделывания люцерны, имеет весьма актуальное значение.

Известно, что на синтез органических соединений оказывает влияние целый ряд микроэлементов, оптимизирующих ход физиологических процессов как с количественной, так и с качественной стороны.

Важным представляется подбор препаратов, не проявляющих мутагенный и канцерогенный эффект и не загрязняющих окружающую среду. В связи с этим исследование физиологических показателей при обработке ФАВ, для повышения продуктивности растений люцерны, имеет важное значение.

Цель исследования: установление эффекта от обработки препаратом Гуанибифосф, на семена, проростки и вегетирующие растения люцерны в условиях лабораторного и вегетационного опытов.

Задачи исследования:

- провести лабораторные и вегетационные опыты для оценки эффективности применения ФАВ.

Объект исследования: препарат Гуанибифосф – разработка Казанского химического университета, семена, проростки и вегетирующие растения люцерны.

Предмет исследования: физиологические показатели роста и развития семян, проростков и вегетирующих растений люцерны, обработанных Гуанибифосфом.

Практическая значимость: Полученные экспериментальные данные могут быть использованы специалистами в области сельского хозяйства для разработки приемов рационального применения ФАВ в практике растениеводства, для реализации потенциальной продуктивности растений люцерны. А так же, эта информация может быть полезна учителям, ведущим научную деятельность с учащимися в школах.

В результате проведённой работы были получены следующие выводы по проекту:

1. Оценили влияние регулятора роста гуанибифосфа на энергию прорастания и всхожесть семян люцерны сорта Спарта в условиях лабораторного и вегетационного опытов.

2. Установили положительный эффект от обработки исследуемым препаратом по таким показателям как

длина корневой системы и проростков в условиях лабораторного опыта.

3. Определили стимулирующее воздействие гуанибифосфа на линейный рост и биомассу растений в условиях вегетационного опытов.

4. Оценили важное значение обработки регулятором в формировании высокого урожая люцерны в условиях вегетационного опыта.

5. Выявили значение обработки биологически активным веществом в образовании клубеньков на корнях растений люцерны.

Наибольшими данные показатели были получены в результате замачивания в концентрациях 10-6 мг д.в./мл воды.

Выводы:

1. В ходе выполнения данной работы выяснили, что проект – это работа, направленная на решение конкретной проблемы, на достижение оптимальным способом заранее запланированного результата.

2. Нами был изучен алгоритм разработки проектов по биологии в школе, для того чтобы в рамках проектной деятельности провести данное исследование.

3. Подобрана тематика исследовательского проекта по биологии, которая является актуальной и имеет практическое значение.

4. Была проведена экспериментальная часть данного исследования: дана характеристика объектов исследования; характеристика методов исследования и приведены результаты проведенного исследования. Результаты проведённых исследований подтверждают ростостимулирующее действие биологически активного вещества гуанибифосфа. Применение такого вида биопрепарата способствует более быстрым темпам роста и развития растений люцерны на всех этапах органогенеза, особенно на начальных. Ростстимулирующее действие исследуемого препарата в конечном итоге, способствовало увеличению урожайности растений.

Таким образом, считаем, что проведённый эксперимент может быть реализован в проектной деятельности по биологии школьниками.

Выполняя работу, ребята знакомятся с такими понятиями как рост, развитие, минеральное питание, а главное понимают, что результаты проведённой работы имеют важное народнохозяйственное значение.

В данном проекте присутствовала актуальная тема, в качестве продуктового результата – пока увеличение ростовых процессов, у растений, обработанных ФАВ, что в конечном итоге может привести к увеличению продуктивности. В качестве образовательного результата – углубление и практическая ориентация знаний по биологии, развитие коммуникативных компетенций при работе над проектом, получение метапредметных результатов (анализ, синтез, сравнение, формулировка выводов).

Таким образом, в процессе проектной деятельности, получается, замыкать промышленность, науку и образование вокруг поиска решений актуальных задач – то, ради чего проектная деятельность создавалась, вносилась в требования ФГОС.

Литература:

1. Аверкин П.М., Бутяйкин В.В., Аверкина М.П. Формирование урожая и качества люцерны в зависимости от регулятора роста. – Саранск: изд-во научно исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, 2017. – 80 с.
2. Белова Т.Г. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. №76(2). – С. 30-35.
3. Белоусова Н.А., Тупикова М.Н., Мальцев В.П. Особенности организации эффективной проектной деятельности на уроках биологии // Азимут научных исследований, 2018. № 1 (22). – С. 35-38.
4. Беляева Т.Н. Влияние удобрений и регуляторов роста на продуктивность кормовых растений // Кормопроизводство, 2013. № 12. – С. 31-35.
5. Васильева Н.Н., Дмитриева Е.А. Возможности организации исследовательской деятельности школьников в процессе обучения биологии // Ярославский педагогический вестник, 2012. №4. – С. 68-72.
6. Головин К.Ю., Витязь С.Н. Влияние биологически активных веществ на энергию прорастания, всхожесть семян и скорость роста бобовых // Агропромышленный комплекс, 2017. – С. 16-19.
7. Горобец Л.Н. «Метод проекта» как педагогическая технология // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология, 2012. №2. – С. 122-128.
8. Иванова Е.П., Дружечкова Ж.В. Эффективность обработки семян люцерны изменчивой микроэлементами // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ, 2017. № 2 (9). – 9 с.
9. Косолапов В.М. Новый этап развития кормопроизводства России / В.М. Косолапов // Кормопроизводство, 2007. № 5. - С. 3-7.
10. Ломакин А.А. Условия роста и развития растений рода люцерны при воздействии биологически активных веществ. – Волоград: «Естественные науки», 2007. – 67 с.
11. Малыгина А.С., Насырова И.Е., Решетникова Т.Б. Реализация системно-деятельностного подхода на уроках биологии в рамках ФГОС // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Химия. Биология. Экология, 2015. №2. – С. 76-80.
12. Митрофанова Г. Г. Метод проектов вчера и сегодня // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. №4. – С. 94-106.
13. Мишина О.С., Фролова Н.А. Разработка школьного научно-исследовательского проекта как способа повышения интереса к биологии // Проблемы современного педагогического образования, 2017. № 55-11. – С. 97-104.
14. Пеньковских Е.А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике // Вопросы образования, 2010. №4. – С. 307-319.
15. Родионова А.Л. Учебный школьный проект как основа интеграции естественнонаучных знаний учащихся средней школы // А.Л. Родионова. – Киров: «Концепт», 2011. – 211 с.
16. Сиденко А.С. Виды проектов и этапы проектирования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент, 2008. №2. – С. 76-79.

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, профессор Можаров Максим Сергеевич
Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);
старший преподаватель Можарова Анна Эдуардовна
Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);
кандидат педагогических наук, доцент Сликишина Ирина Викентьевна
Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К НАСТАВНИЧЕСТВУ ПРИ ОБУЧЕНИИ В МАЛЫХ ГРУППАХ

Аннотация. В статье рассмотрен практический опыт подготовки будущих учителей к наставнической деятельности. Авторами предложена технология формирования коммуникативной компетентности будущих учителей, обеспечивающая реализацию уровневой модели формирования готовности будущих учителей к наставнической деятельности в области ИКТ. Готовность к наставнической деятельности формируется в условиях электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС), с использованием системы дистанционного обучения (СДО) Moodle.Обучение студентов происходит в малых группах в процессе выполнения учебных проектов.

Ключевые слова: наставничество, коммуникативные компетенции, педагогическое образование, работа студентов в малых группах, электронное обучение.

Annotation. The practical experience of preparing future teachers for mentoring activities described. The authors proposed the technology of forming the communicative competence of future teachers, which provides the implementation of the level model for mentoring in the field of IT. Readiness for mentoring is forming in the conditions of the electronic information and educational environment, using the Moodle Learning Management System (LMS). Students are learning in small groups implementing training projects.

Keywords: mentoring, communicative competence, teacher education, work of students in small groups, e-learning.

Введение. Реформирование системы образования в России должно основываться на качественной кадровой базе – учителях, обладающих современными компетенциями и способных передавать осмысленный опыт, знания и гражданскую позицию своим коллегам. В данном контексте особенно актуальным становится наставнический опыт, а также формирование наставнический свойств при обучении будущих учителей.

Процесс наставничества не всегда ясно понимаем в системе образования. Существует множество подходов к определению понятия наставничества [1] и это объясняется его сложностью и комплексностью.

Однако, множество пониманий процесса наставничества, представленных в отечественной и зарубежной литературе, имеют много общего. Различные авторы соглашаются, что процесс наставничества тесно связан с процессом развития личностных и профессиональных качеств педагога [6].

В образовательной практике процесс наставничества зачастую связывают с поддержкой начинающих учителей их более опытными коллегами, подразумевается, что наставником является боле возрастной учитель, имеющий больший опыт и педагогический стаж.

Также, традиционный взгляд на наставничество подразумевает ситуацию, когда процесс сосредоточен в трех составляющих: подготовка к уроку, проведение урока и анализ урока [4], активная роль наставника сводится к наблюдению за уроком и формулировке советов.

В настоящее время за рубежом наставничество рассматривается как безальтернативный способ адаптации начинающих учителей (neophyte teachers, beginning teachers), способ преодоления кризиса первых лет работы. По данным австралийской ассоциации (Australian Primary Principals' Association) 24% учителей намереваются покинуть образовательное учреждение в течение первых 5 лет работы [8]. Проблема адаптации начинающих учителей остра и в Канаде [8], Азии [9].

Другие исследователи обнаружили, что 29% начинающих педагогов были склонны оставить работу во время 2 года, а 10% - имели категорическое решение уходить из школы. В качестве причин назывались многие факторы, но наиболее общим являлось несоответствие ожиданий реальной образовательной практике [9].

Некоторые программы наставничества решают не только проблему адаптации начинающих учителей, но и обозначают тех, кто не состоятелен в педагогической профессии.

Наставничество приобретает особый смысл и значение в ситуации инклюзивного обучения. У каждого учителя, впервые столкнувшегося с обучением детей с особыми образовательными потребностями, возникает острая необходимость опереться на опыт педагогов уже работающих с такими детьми.

В Китае кроме индивидуального наставничества практикуется групповое наставничество, когда к наставнику прикрепляется группа начинающих учителей или студентов.

В настоящее время все большее значение приобретают дистанционные формы обучения, связанные с использованием специального программного обеспечения. Возникают новые сложности организации наставничества связные с тем, что перед педагогом встают две категории вызовов: обусловленные организацией дистанционного обучения (logistical) и традиционные образовательные вызовы [9].

Отмечается, что в качестве наставника может оказаться педагог с меньшим стажем, меньшим возрастом или набором профессиональных достижений. В первую очередь это связано с обновлением школьного образования, внедрением новых форм, методов и содержания обучения. Очень часто начинающий педагог является наставником для более опытного, именно в области использования компьютерной техники, коммуникаций и новых форм групповой работы. Именно поэтому в процессе подготовки учителей возникла необходимость реализовать идею подготовки студентов к функции наставника в школе. Поскольку одной из основных задач наставника является необходимость помочь учителю-коллеге реализовать себя в профессиональном плане, развить личностные качества, необходимые учителю, коммуникативные и

управленческие умения [5], особенно актуальным становится профессиональная реализация учителя на базе внедренных информационных технологий. В данном контексте, при выборе наставника руководитель образовательного учреждения должен учитывать следующее: педагог-наставник должен обладать навыками применения информационных технологий в профессиональной деятельности, необходимыми профессионально-педагогическими качествами, коммуникативными способностями и обладать опытом работы в электронной среде [6]. Современные публикации на тему наставничества содержат описание требований к личностным качествам педагога-наставника, описание условий, необходимых для осуществления наставнической деятельности, список функций, которые обеспечат необходимый результат применения наставничества в педагогическом коллективе [3].

При разработке описываемой технологии мы добивались формирования готовности к наставнической деятельности в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Будущие учителя были ориентированы на обучение коллег использованию ИКТ в образовательном процессе.

Основной целью данной статьи является описание исследования по разработке технологии формирования готовности будущих учителей к наставнической деятельности в области ИКТ и подтверждение эффективности данной технологии средствами анализа результатов педагогического эксперимента.

В свою очередь, в процессе исследования решались следующие задачи:

1) подтвердить предположение о том, что развитие коммуникационных компетенций в условиях ЭИОС способствует формированию у будущих учителей готовности к наставнической деятельности в области ИКТ;

2) рассмотреть возможности работы в малых группах совместно с электронным обучением для развития и закрепления навыков наставничества у студентов по направлению «Педагогическое образование»;

3) рассмотреть возможности проектной деятельности для формирования наставнических качеств.

Для решения поставленных задач были разработаны и описаны содержание и методика проектной работы на базе СДО Moodle в малых группах студентов.

Изложение основного материала статьи. В Новокузнецком филиале-институте Кемеровского университета в 2014 году был начат эксперимент по реализации идеи формирования у студентов готовности к наставнической деятельности в области ИКТ. Было отмечено, что в школах Кемеровской области даже начинающие учителя выполняли функции наставника в области ИКТ по отношению к старшим и более опытным коллегам.

В процессе разработки и реализации новых ОПОП были выявлены и учтены следующие проблемы:

1) безальтернативная необходимость использования ИКТ при разработке образовательного маршрута профессионального роста педагога;

2) отсутствие готовности у начинающих учителей осуществлять наставничество в области ИКТ и понимания того, что наставничество способствует их профессиональному росту и подготовке к предстоящим аттестационным мероприятиям;

3) необходимость применения интерактивных форм обучения студентов для эффективного формирования готовности к наставнической деятельности в области ИКТ;

4) необходимость осуществления подготовки студентов в условиях ЭИОС.

Кроме того, существует множество подтверждений тому, что в странах, образовательная политика которых поддерживает идею наставничества в отношении молодых учителей, достигаются высокие результаты обучения и развитии образовательных систем, в том числе и в области электронной образовательной среды [2].

В качестве педагогического инструмента при формировании готовности будущих учителей к наставнической деятельности в области ИКТ использовались:

– различные программные платформы ЭИОС, в частности система дистанционного обучения (СДО);

– организации обучения студентов в малых группах, позволяющего путем подбора состава групп пробовать студентов в роли наставников, планируя подходящие педагогические ситуации;

– метод образовательных проектов.

Формирование готовности будущих учителей к наставнической деятельности в области ИКТ осуществлялось совместно с формированием ключевых коммуникационных компетенций, сформулированных в требованиях стандарта.

При анализе ФГОС ВО нами были выделены те компетенции, которые необходимы при формировании готовности к наставнической деятельности, в частности: ОК-4, ОК-5, ПК-6, ПК-10.

В процессе обучения учитывалось, что наставник в области ИКТ должен не только владеть коммуникационными компетенциями, но и обладать подготовкой в области ИКТ, также способствующей передаче собственного опыта нуждающимся в помощи коллегам. Для этого использовалась техническая поддержка информационно-вычислительного центра.

При работе в СДО Moodle студенты были объединены в малые группы и подписаны на курсы с индивидуальными заданиями для каждой группы, что способствовало формированию:

– постоянного диалога (дискуссии) между участниками группы,

– проявлению наставнических качеств студентов,

– более точной обратной связи в процессе обучения,

Наши результаты совпали с выводами других исследователей процесса обучения в малых группах [7].

Характерной особенностью учебного процесса, в котором студенты объединены в малые группы, является постоянное общение членов групп, причем это общение осуществляется посредством предоставляемых ЭИОС и СДО Moodle инструментов общения: External Tool, Анкетирования, Wici, Глоссарий, Семинар, Форум, Чат.

В существующих работах по теме малых групп в обучении описываются особенности совместной учебной деятельности, которые обеспечивает групповая работа [7]. Это:

– постоянный диалог (дискуссия) между участниками группы,

– проявление наставнических качеств студентов,

– постоянная связь в процессе между участниками групповой работы,

– развитие у студентов навыков групповой работы,

– планирование персонального развития студентов,

– вовлечение в работу одних членов группы – другими.

Перечисленные особенности работы в малых группах, как нельзя лучше способствуют формированию наставнических качеств у будущих учителей и развивают коммуникационные компетенции.

Учитывая поставленные выше задачи, при организации обучения и выполнения учебных проектов в малых группах с использованием возможностей ЭИОС и СДО Moodle, нами были сформулированы основные требования к учебной деятельности студентов: учебная активность; высокий уровень ИКТ-компетентности; высокий уровень коммуникационных навыков и организаторских способностей.

Проведение работы над проектами проводилось по дисциплинам подготовки учителей информатики, физики, математики, технологии и начальных классов. В процессе была реализована идея организовать работу студентов разных профилей подготовки в малых группах, позволяющих успешным студентам выступать в роли наставников, обучать студентов, не владеющих в достаточной мере ИКТ и осуществлять руководство при выполнении заданий и обмене информацией.

В дальнейшем мы поставили задачу провести эксперимент, позволяющий более точно оценить применимость разработанной образовательной технологии и подтвердить ее эффективность. Для этого нам необходимо было определить:

– перечень образовательных программ подготовки учителей для участия в эксперименте,

– перечень направлений учебной деятельности для реализации группового обучения и организации междисциплинарных проектов,

– наиболее эффективную направленность тем проектов,

– размер малых групп, показывающих максимальную эффективность.

При выборе направлений проектной деятельности студентов учитывалась сложившаяся в вузе образовательная практика, обеспечивающая наличие комплексных проектов при организации обучения по дисциплинам и НИРС. Одним из условий выполнения проектов является обязательная защита результатов проектов и\или реализация их в процессе педагогической практики в школе.

Для экспериментального подтверждения эффективности нашей образовательной технологии нам требовалось выбрать широкий спектр заданий и тем проектной деятельности, относящихся к разным отраслям научного знания, а также представляющих разделы реализуемых в вузе образовательных программ подготовки учителей. Была проведена экспертная оценка тех дисциплин и направлений учебной, научной и практической деятельности, которые являлись общими для разных профилей подготовки студентов. Было отобрано 7 направлений для проведения эксперимента (таблица 1).

Таблица 1

Выбранные для экспериментальной работы направления/дисциплины учебной деятельности будущих учителей

Направления/дисциплины учебной, научной или практической деятельности студентов	Продолжительность работы в малых группах	Форма итоговой отчетности
Информационно-коммуникационные технологии в образовании (учебная дисциплина)	108 уч. часов	Экзамен
Концепции современного естествознания (учебная дисциплина	72 уч. часа	Зачет
Педагогическая риторика (учебная дисциплина)	72 уч. часа	Зачет
Информационный менеджмент в образовании (учебная дисциплина)	72 уч. часа	Зачет
Подготовка работы к участию в научно-практической конференции	50 часов	Доклад
Организация внеурочного мероприятия в процессе педагогической практики в школе	30 часов	Проведение мероприятия
Участие во всероссийском конкурсе «Цифровой гуманизм»	40 часов	Доклад

Экспериментальная работа проводилась в течение трех лет, в обучении приняло участие 10 преподавателей и 379 студентов.

На базе выбранных образовательных программ для дальнейшей работы были сформированы малые группы по 5-6 человек, в каждую из которых входили студенты, представляющие различные профили подготовки.

При подготовке материалов по дисциплинам, тем проектов для различной научной и практической работы учитывались требования ФГОС ВО, рабочих учебных планов (РУП), а также программы изучаемой дисциплины (РПД), программы практик (ПП) и тем научно-практических конференций и докладов студентов.

На основе результатов защит проектов, анализа проведенных мероприятий, реализации проектов в процессе педагогической практики, а также текущих оценок преподавателей нами были разработаны показатели оценки готовности будущих учителей к наставнической деятельности в области ИКТ, а также выделены урони готовности. Для учета всех показателей, на основе экспертной оценки, были выбраны весовые коэффициенты для каждого показателя.

Оценка уровня готовности будущих учителей к наставнической деятельности в области ИКТ показала эффективность предложенной технологии по сравнению с традиционным образовательным процессом.

Данный способ оценки обеспечил высокий уровень достоверности даже в тех случаях, когда итоговая аттестация проходила во внешней среде – в школах на практике, при подведении итогов конференций и мероприятий.

Также была применена оценка сформированности компетенции указанных дисциплин на основе фондов оценочных материалов в РПД по каждой дисциплине.

Ежегодно, в процессе обновления ОПОП методика оценки готовности будущих учителей к наставнической деятельности улучшалась, были внесены изменения, связанные с оценкой уровня готовности к наставнической деятельности в области ИКТ у студентов, которые взяли на себя неформально роль лидера

проекта. Также участникам проекта были предложены: 1) анкета по оценке собственных знаний и умений в области ИКТ относительно содержания проекта, 2) анкета по оценке готовности товарищей по проекту оказывать квалифицированную помощь и консультировать.

С помощью составленной нами шкалы оценок можно было определить уровни проявления наставнических качеств: низкий, ниже среднего, средний, высокий, очень высокий.

В ряде случае оказалось, что работа над проектом проходила эффективно в том случае, когда роль лидера и наставника брал на себя студент, который владел ИКТ и понимал, что индивидуальная работа менее эффективна и не приведет к успеху.

Выводы. Применение предложенной авторами технологии формирования готовности к наставнической деятельности в области ИКТ позволило решить проблему различного начального уровня подготовки студентов в области ИКТ.

Нами были выявлены условия формирования готовности к наставнической деятельности, показана положительная динамика повышения качества групповой работы студентов.

У студентов вместе с коммуникационными компетенциями формировались компетенции организационной деятельности, компетенции профессиональной коммуникации, готовность к наставничеству. Студенты, хорошо владеющие информационными технологиями, навыками работы в электронной образовательной среде активно помогали отстающим студентам, тем, для которых работа в СДО Moodle представляла определенные сложности. Вследствие этого, студенты ощущали уверенность в собственных возможностях, осваивали новые виды деятельности, участвовали в онлайн дискуссиях и выстраивали собственную образовательную траекторию.

Таким образом, были решены поставленные задачи: подтверждено предположение о том, что развитие коммуникационных компетенций с помощью электронной среды обучения способствует формированию готовности к наставнической деятельности; доказана эффективность работы в малых группах в электронном обучении для развития и закрепления навыков наставничества у студентов, изучающих дисциплины специальной подготовки по направлению «Педагогическое образование»; подтверждены возможности проектной деятельности для формирования наставнических качеств.

Предложенная технология обучения, полученные результаты могут быть воспроизведены при подготовке учителей в других учебных заведениях.

Литература:

1. Багракова А.А. Наставничество в организации / А.А.Багракова // Управление развитием персонала, 2008. - № 4. - С. 296-311.
2. Лучкина Т.В. Повышение профессиональной компетентности начинающего учителя посредством наставничества: зарубежный опыт / Т.В.Лучкина // Профессиональное образование в России и за рубежом, 2012. - №2(6). - С. 67-75.
3. Никитина В.В. Роль наставничества в современном образовании / В.В.Никитина // Отечественная и зарубежная педагогика, 2013. - №6 (15). - С. 50-56.
4. Шишов Р.А. Компетенции как критерии оценки кандидата в наставники и деятельности наставника / Р.А.Шишов // Управление развитием персонала, 2012. - № 2. – С. 164-172.
5. Шолудякова А.В. Диагностика коммуникативной компетентности студентов вузов / А.В.Шолудякова // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2011. - №1 (69). Ч.2. – С. 184-187.
6. Щипунова Н. Н. Организация наставничества в школе с молодыми педагогами / Н.Н.Щипунова // Молодой ученый, 2016. - №6. - С. 845-847.
7. Aldridge, J., Fraser, B. & Ntuli, S. (2009) ‘Utilising learning environment assessments to improve teaching practices among in-service teachers undertaking a distance-education programme’ South African Journal of Education 29(2) p. 147.
8. Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., & Louviere, J. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. Australian Journal of Teacher Education, 38(3), 112-126. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.9
9. Du Plessis, E.C. (2011) ‘A Mixed Method Study About The Experiences Of Students And Lecturers Of Work-integrated Learning In Teacher Education’ International Journal for e-Learning Security 1(1/2) pp.60-70 http://www.infonomics-society.org/IJeLS/Published%20papers. htm. (Accessed 6 May 2013).

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук Морозова Ирина Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Пензенский государственный технологический университет» (г. Пенза)

ПЕДАГОГИЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬОСТИ

Аннотация. В современной педагогической и психологической литературе категория «условие» рассматривается как видовая по отношению к родовым понятиям «среда», «обстоятельства», «обстановка», что расширяет совокупность объектов, необходимых для возникновения, существования, изменения педагогической системы. В данной статье нами акцентируем внимание на педагогических условиях как результата целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, организационных форм обучения и воспитания для достижения дидактических целей.

Ключевые слова: управленческая деятельность, педагогические условия, профессиональное обучение, дидактические цели.

Annotation. The desire to constantly improve and the lack of opportunities for learning methods and tools of personal development leads to an urgent need for the organization of non-formal education, including educational organizations. The program of personal growth of students in the socio – cultural environment of the technical University-a multi-level educational complex "Penza state technological University" includes the activities of student associations, participation in which forms professional mobility.

Keywords: professional mobility, non-formal education, training center, youth center.

Введение. В современной педагогической и психологической литературе категория «условие» рассматривается как видовая по отношению к родовым понятиям «среда», «обстоятельства», «обстановка», что расширяет совокупность объектов, необходимых для возникновения, существования, изменения педагогической системы. Весьма значимой для нашего исследования представляется трактовка педагогических условий, предложенная В.И. Андреевым [1]. Ученый акцентирует внимание на том, что педагогические условия есть результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, организационных форм обучения и воспитания для достижения дидактических целей.

Следует обратить внимание на комплексный характер педагогических условий как совокупности мер в учебно-воспитательном процессе, обеспечивающих достижение студентами профессионально-творческого уровня педагогической деятельности (И.В. Яковлева).

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, результатов опытно-экспериментальной работы и собственного педагогического и управленческого опыта, мы полагаем, что педагогическими условиями, обеспечивающими эффективную реализацию модели подготовки будущих педагогов профессионального обучения к управленческой деятельности в образовательном процессе технического вуза, являются следующие:

- реализация вариативного компонента основной профессиональной образовательной программы подготовки будущих педагогов профессионального обучения;
- формирование мотивации к профессиональной управленской деятельности у студентов;
- внедрение в учебный процесс личностно-деятельностных педагогических технологий;
-ресурсное обеспечение образовательного процесса педагогов профессионального обучения по формированию у них управленческих компетеций;
- создание и внедрение в образовательный процесс интегрированного модуля, направленного на формирование управленческой компетентности.

Изложение основного материала статьи. Охарактеризуем каждое из выделенных педагогических условий более подробно.

Реализация вариативного компонента основной профессиональной образовательной программы подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Содержательная составляющая подготовки будущих педагогов профессионального обучения к управленческой деятельности опирается на структуру вузовского блока учебного плана, включающего блок профессиональных дисциплин и факультативных дисциплин.

С целью формирования управленческой компетентности у студентов в блоке профессиональных дисциплин были выделены дисциплины «Введение в профессиональную деятельность», «Общая и профессиональная педагогика», «Методика обучения», «Психология профессионального образования», «Информационные технологии в образовании», «Методика воспитательной работы», которые направлены на развитие интеллектуального потенциала будущих педагогов и формирования у них основных компонентов управленческой компетентности.

В ходе изучения дисциплин «Информационные технологии в образовании» и «Введение в профессионально-педагогическую специальность» студенты учатся получать, анализировать, обрабатывать информацию, делать соответствующие выводы. Студенты получают и анализируют информацию о карьерном росте выпускников специальности «Профессиональное обучение (по отраслям)», разрабатывают модель, карьерного роста. Таким образом, они развивают собственный образ «Я – профессионал» и проектируют карьерные траектории в своей профессиональной области. На занятиях по дисциплинам «Общая и профессиональная педагогика», «Методика обучения» широко используется метод проектов, тем самым будущие педагоги профессионального обучения занимаются проектированием современных средств, методов, форм обучения. Создают творческие проекты, направленные на развитие педагогических умений и навыков. На итоговом занятии микрогруппы студентов защищают творческие проекты. В процессе самопрезентации себя и своей разработки получают опыт работы на публике, самоутверждаются, получают уверенность в себе и своих возможностях. Проведение показательных уроков студентами учит их управлять собой и своими эмоциями, управлять группой подчиненных, правильно распределять время и обязанности, оценивать результаты своей деятельности.

Изучение блока профессиональных дисциплин позволяет также формировать умения квалифицированной диагностики и самодиагностики развития личности, правильной организации педагогического взаимодействия с обучающимися и родительской общественностью, навыков саморазвития, самореализации; интерпретации педагогических понятий, применения законов классического менеджмента в сфере профессионально-педагогической деятельности. К числу таких дисциплин относятся: «Педагогические коммуникации», «Психология управления», «Психология профессионального образования».

На формирование управленческой компетентности нацелено и содержание факультативных дисциплин. В 3 учебном семестре проводится курс «Психология профессионального образования», который развивает управленческие качества, готовит к деятельности наставников студенческих групп первого курса. С целью успешной адаптации студентов первого курса в новой образовательной среде вуза в первом семестре изучается дисциплина «Технологии обучения в вузе». Педагог профессионального обучения, подготовленный к управленческой деятельности, должен обладать знаниями нормативно-правовых документов в пределах своей профессиональной отрасли, в связи с этим будущие педагоги изучают на четвертом курсе дисциплину «Управленческая деятельность педагога профессионального обучения». Навыкам научного исследования, саморазвития призвана обучать «Комплексная учебно-исследовательская работа студентов». Здесь закладываются навыки выполнения дипломной работы, подготовки доклада на научную конференцию, выступления на научном семинаре.

Формирование мотивации к профессиональной управленческой деятельности у студентов. Формирование мотивации к профессиональной управленческой деятельности у будущих педагогов профессионального обучения имеет целенаправленный и планомерный характер и осуществляется в процессе аудиторной и внеаудиторной работы студентов.

Этому способствует применение инновационных методов и приемов профессионального обучения, передовых педагогических технологий преподавателями выпускающей кафедры «Педагогика и психология».

Ежегодное участие студентов в организации двух научно-практических конференций позволяет будущим педагогам профессионального обучения реализовать свой научно-исследовательский потенциал, проявить творческие способности и навыки организаторской деятельности.

Исследовательская работа студентов, формирующая мотивацию к управленческой деятельности, делится на два типа:

- включаемую в учебный процесс (УИРС);
- выполняемую во внеучебное время.

Важнейшей задачей УИРС является выявление студентов, способных к научному творчеству и стимулирование активности, инициативности в ней студентов.

Грамотная построение и проведение учебных занятий, применение активных и интерактивных методов обучения позволяют вырабатывать у будущих педагогов профессионального обучения общеучебные и исследовательские навыки с первого курса. Практические занятия нацеливают студентов на овладение умениями нестандартно мыслить, проводить глубокий анализ явлений педагогической действительности, делать научные выводы. Задания эвристического и творческого характера в процессе обучения позволяют определить потенциальные возможности студентов. В ходе написания рефератов и курсовых работ формируются навыки работы с научно-педагогической и психологической литературой.

Второй тип научно-исследовательской работы студентов, выполняемой во внеучебное время, включает в себя следующие элементы: работу в научных кружках; участие в конкурсах научных работ; участие на выставках научных работ; участие в студенческих научно-практических конференциях; подготовка студенческих публикаций; организацию деятельности студенческих педагогических отрядов и т.п.

Наиболее распространенной формой НИРС является участие в научных конференциях. При подготовке к конференции студент получает опыт анализа научной литературы, систематизации и обобщения материала, приобретает навыки научного творчества. Выступление студента с докладом, публикация его статей позволяет получить ему общественное признание среди ученых, профессионалов. Ежегодно в вузе проводится конференция «Экономика Пензенской области в XXI веке», где студенты имеют возможность реализовать свой научный потенциал по двум направлениям: «Инновационные педагогические технологии» и «Экономика в образовании». В апреле каждого года совместно с ПКУиПТ им. Е.Д. Басулина организуется конференция «Ступени научного поиска – шаг в будущее», где психолого-педагогическое направление представлено отдельной секцией. Кроме того, в ПензГТУ в апреле проводится внутривузовская конференция студентов, аспирантов и молодых ученых, где исследовательские работы кафедры представляются на секции «Теория и методика профессионального образования».

Ежегодно организуется научно-практическая конференция «Современная наука в России: взгляд молодежи». Особенность данной конференции в том, что студенты старших курсов выступают научными руководителями студентов младших курсов, доклады которых имеют четко выраженную практическую направленность.

Студенты направления подготовки «Профессиональное обучение» ежегодно принимают участие в открытом конкурсе на лучшую научную работу студентов вузов по естественным, техническим и гуманитарным наукам, во Всероссийском конкурсе выпускных квалификационных работ по специальности «Профессиональное обучение», во Всероссийском конкурсе на лучшую студенческую научно-исследовательскую работу, во внутривузовской олимпиаде по профессиональной педагогике и психологии, во Всероссийской олимпиаде по профессиональной педагогике и психологии (г. Екатеринбург).

Так же новыми перспективными формами организации НИРС являются междисциплинарная курсовая НИР, лабораторно-исследовательские практикумы, задания научно-исследовательского характера в период производственных практик, дипломные проекты и проекты в форме научно-исследовательских работ.

Занятия учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельностью способствуют формирования у студентов активности и инициативности, креативности, ответственности, организаторских способностей, целеустремленности, коммуникабельности, способности к саморазвитию и самореализации.

Внедрение в учебный процесс личностно-деятельностных педагогических технологий. Педагогическая технология определяет структуру и содержание учебно-познавательной деятельности студентов, является проектом педагогических действий, управления учебной деятельностью. В нашем исследовании мы опираемся на определение понятия «педагогическая технология», предложенное М.М. Левиной: «Педагогическая технология – это проект и реализация системы последовательного развертывания педагогической деятельности, направленной на достижение целей образования и развития личности учащихся» [2]. Важнейшим принципом педагогической технологии является вариативно-личностная организация обучения, то есть ее адаптивность к личностным индивидуальным особенностям студентов.

К наиболее эффективным технологиям, применяемым в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения к управленческой деятельности, мы относим интерактивные проблемно-деятельностные технологии; технологии контекстного обучения, технологии игрового обучения.

Проблемно-деятельностные технологии, реализуемые в интерактивном режиме, во взаимодействии преподавателя и студентов, предполагают последовательную постановку перед обучающимися проблем, разрешая которые студенты усваивают не только когнитивную компоненту управленческо-педагогической деятельности, но и навыки ее осуществления. Единицей проектирования и развертывания содержания при использовании данных технологий является учебно-профессиональная проблема, обусловленная противоречивостью или недостатком предметных и социальных составляющих этой ситуации, необходимостью принятия решения при двух или большем числе альтернатив выбора.

Ресурсное обеспечение образовательного процесса педагогов профессионального обучения по формированию у них управленческих компетенций. Управленческие знания и умения формируются в основном в стенах вуза, для получения практического опыта и овладения навыками управленческой деятельности студенты проходят ряд учебно-производственных практик.

Так, педагогическая практика выступает важным условием формирования профессиональной направленности, управленческих компетенций, профессионально-важных управленческих качеств будущих педагогов, а также способности к рефлексии управленческой деятельности.

Она создает благоприятные возможности для развития профессионально-управленческого потенциалы личности студента. Профессионально-управленческий потенциал представляет собой разновидность личностного потенциала. Исходя из трактовки Д.А. Леонтьева, личностный потенциал является интегральной

характеристикой уровня личностной зрелости. Личностный потенциал отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете, преодоление личностью самой себя, а также меру прилагаемых ею усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни, что становится неотъемлемым компонентом профессионализма педагога-управленца. Мы рассматриваем личностный потенциал студента вуза как раскрытие, обретение, развертывание личностных качеств в учебно-профессиональной деятельности (Г.И. Гапонова).

Педагогическая практика в учреждениях среднего профессионального образования способствует осмыслению будущими педагогами профессионального обучения специальных психолого-педагогических и управленческих знаний, применению их в условиях реального учебно-воспитательного процесса колледжей, развитию коммуникативных и исследовательских умений, формированию у будущих педагогов профессионального обучения потребности в саморазвитии личностного профессионально-управленческого потенциала.

В ходе педагогической практики студенты включаются в активную учебно-воспитательную и научно-методическую работу в составе цикловых методических комиссий ведущих колледжей, овладевают технологией разработки учебных занятий и воспитательных мероприятий, изучают опыт педагогов-инноваторов, учатся использовать активные формы профессионального обучения и воспитания, по заданию администрации колледжей проводят психолого-педагогические эксперименты, результаты которых оформляют в виде рефератов, докладов на научно-практических конференциях, курсовых и дипломных работ, рекомендаций по совершенствованию учебно-воспитательного процесса в профессиональных учебных заведениях.

Управление процессом профессионального становления достигает цели, если оно закрепляется в определенных организационных формах воспитательной системы образовательного комплекса. При этом субъект управления может быть институционализированным (структурные подразделения университета соответствующего профиля, общественные объединения, коллективы обучающихся и педагогов), так и индивидуальным (лицо, наделенное определенным объемом полномочий).

В образовательном комплексе ПензГТУ создан Координационный совет по воспитательной работе, куда входят заместители директоров институтов (филиалов), техникума, колледжа, профессионального лицея по воспитательной работе, заместители деканов факультетов, руководители служб, задействованных в организации воспитательного процесса, представители общественных и творческих объединений академии.

Важное место в эффективной реализации модели подготовки будущих педагогов профессионального обучения к управленческой деятельности занимает программное и научно-методическое обеспечение воспитательной работы во всех структурных подразделениях академии (колледже, техникуме, институтах, факультетах), направленной на успешное профессиональное становление студентов.

Программное обеспечение воспитательного процесса в вузе включает в себя следующие содержательные направления: «Я – личность» (культурно-нравственное и валеологическое воспитание), «Я – гражданин» (гражданско-патриотическое и гражданско-правовое воспитание), «Я – профессионал» (профессионально-трудовое воспитание), которые представлены тремя блоками: образовательно-воспитательный, социокультурный, нормативно-управленческий. В образовательном комплексе университета разработаны и апробированы программы воспитания личности будущего специалиста по всем выше указанным направлениям для каждого уровня образования. Каждая из них состоит из введения (паспорта программы), в котором определяются цель, задачи и сроки реализации, и следующих разделов: содержание и организация воспитательной деятельности, управление процессом воспитательной работы, кадровое обеспечение воспитания, научное и учебно-методическое обеспечение, социальное партнерство в области воспитания. Каждый раздел программы содержит задачи и условия их реализации с перечнем мероприятий.

Создание и внедрение в образовательный процесс интегрированного модуля, направленного на формирование управленческой компетентности.

С целью обеспечения эффективности процесса подготовки будущих педагогов профессионального обучения к управленческой деятельности был разработан интегрированный модуль, объединяющий в себе блок профессиональных дисциплин, блок внеучебной работы, блок практик, блок научно-исследовательской и учебно-исследовательской работы. Модуль нацелен на всесторонне формирование у педагогов управленчкеской компетентности. Основными его задачами являются формирование мотивации к управленческой деятельности, формирование управленческих компетенций, управленческих профессионально-значимых качеств, способность к рефлексии управленческой деятельности. Системообразующим фактором основных блоков модуля является специально разработанный кейс «Управленческая компетентность педагога», в который входит теоретический блок по каждому направлению и практический блок для отработки практических умений и навыков. Перед тем как выполнять задания кейса, студентам предлагается ознакомиться с портфолио, которое должно быть собрано по окончании изучения интегрированного модуля. Задания, предложенные в кейсе взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга. Таким образом, после изучения кейса, каждый студент должен предоставить «портфель» знаний, который поможет педагогу оценить уровень его управленческой компетентности.

Выводы. Таким образом, выявленные и экспериментально подтвержденные педагогические условия эффективной реализации модели подготовки будущих педагогов профессионального обучения к управленческой деятельности способствуют формированию у студентов управленческой компетентности, а именно мотивации к управленческой деятельности, управленческих компетенций, профессионально-значимых управленческих качеств, способности к рефлексии управленческой деятельности.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 600 с.

2. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учебник. – М.: Издательский центр «Академия», - 2001. – 272 с.

УДК 378

директор Муциева Зура Саидовна
ГБОУ «Гимназия №12» (г. Грозный)

СУТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ЭТНОГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. В статье изучена суть и содержание этнографической культуры как педагогической и социокультурной проблемы. Сделан вывод о том, что современная Чеченская республика - это развилка, место пересечения многих цивилизаций, где за всю долгую историю посетило больше народов, чем где бы то ни было на территории Российской Федерации, и дальнейшее развитие межэтнической дружбы и единения между народами, делают необходимым поднимать и развивать этнографию республики, этнографическое образование, этнографическую грамотность населения, способствующие пониманию того, кто тебя окружает, какова культура твоего соседа, чем этот сосед может быть интересным для тебя.

Ключевые слова: этнографическая культура, этническая культура, культура чеченского народа, педагог гимназии.

Annotation. The essence and content of ethnographic culture as a pedagogical and sociocultural problem is studied in the article. It is concluded that the modern Chechen Republic is a fork, the intersection of many civilizations, where more people visited the whole long history than anywhere else on the territory of the Russian Federation, and the further development of interethnic friendship and unity among nations makes it necessary to raise and develop ethnography of the republic, ethnographic education, ethnographic literacy of the population, promoting understanding of who surrounds you, what is the culture of your neighbor, than this neighbor may be interesting For you.

Keywords: ethnographic culture, ethnic culture, culture of the Chechen people, teacher of the gymnasium.

Введение. Изучение вопросов этнографии, этнографической грамотности всегда было и остается актуальным, поскольку позволяет вывести на более высокий уровень саму систему этнографического образования в Российской Федерации, способную разрешить и улучшить качество межнационального взаимодействия народов.

Изложение основного материала статьи. Чеченская республика многонациональна и многоконфессиональная, где издревле проживают чеченцы, как самая многочисленная нация, а также ингуши, русские, кумыки, лезгины, ногайцы, армяне, евреи, терские казаки и т.д. То есть, Северный Кавказ представляет собой разноцветную мозаику народов, традиций, языков, культур, обрядов, религиозных и светских ритуалов. Факт многонациональности и многоконфессиональности республики Чечни, дальнейшее развитие межэтнической дружбы и единения между народами, делают необходимым поднимать и развивать этнографию республики, этнографическое образование, этнографическую грамотность населения, способствующие пониманию того, кто тебя окружает, какова культура твоего соседа, чем этот сосед может быть интересным для тебя. Обсуждение проблем этнографической грамотности поднимут в целом на новый уровень этнографическое образование жителей республики. В рамках этнографического образования предполагается то, что будут активно развиваться профессиональные знания, отвечающие за этнографическую терминологию, различные теории, концепции, но в повседневной жизни людей очень важна сформированная этнокультурная грамотность, обусловленная опытом личности, ее навыками, ежедневной практикой межнационального взаимодействия и общения. Сами жители республики хорошо ориентируются в многоэтническом, поликультурном пространстве республики, отличая на бытовом уровне чеченский или дагестанский лаваш, таджикские лепешки или осетинские пироги, молочные продукты, изготовленные по рецептам кабардинцев или грузин. Нужно также отметить, что в Чечне в центре терского казачества давно существует музей костюма, центр татарского языка или музей аварской керамики и т.д.

Таким образом, существующее многообразие поликультурной жизни формирует этнокультурную грамотность населения республики, но, чаще всего, это происходит стихийно, не последовательно, на уровне дилетантского интереса. В нашем же случает, речь должна идти о специально организованном этнографическом образовании, в который вовлечена не только школьники, но и их родители, педагоги, директора школ, лицеев и гимназий, студенческая молодежь, представляющая собой будущее республики, кому жить в сложившемся полиэтническом социуме и строить крепость межнациональных отношений, исключающую нетерпимость и равнодушие к своему соседу, который принадлежит к другой культуре и говорит на другом языке.

С целью определить суть и содержание термина «этнографическая культура», «этнографическая грамотность», обратимся к термину «грамотность», который с греческого языка (grammata) означает «владение навыками устной и письменной речи, что является одним из важнейших показателей культурного уровня населения» [5, с. 88]. Кто же такой грамотный человек? Словарь С.И. Ожегова данное понятие объясняет следующим образом: «грамотный человек – это человек, обладающий необходимыми знаниями, сведениями в какой-нибудь области» [2, с. 143]. Если попытаться перевести термин «грамотность» в «этнографическую грамотность», то получим, что этнографическая грамотность личности представляет собой обладание необходимыми этнографическими знаниями и сведениями из разных культур, языков и традиций, что является важнейшим показателем культурного уровня личности. То есть, *этнографическая грамотность* личности педагога гимназии отвечает за изучение и знание им многочисленных народов-этносов, населяющих Чеченскую республику и другие этнические образования, их происхождение (этногенез), состав, расселение и культурно-бытовые особенности.

Вопросы этнографической культуры, этнографической грамотности Чеченской республики активно перекликаются с вопросами, которые поднимают сибирские ученые-этнографы. К примеру, Ирина Вячеславовна Октябрьская, доктор исторических наук, отмечает, что «в социальных отношениях есть такой парадокс: если они гармоничны, стабильны, то этнические различия между людьми, которые тебя окружают, становятся не столь актуальными. Потому что есть общее социокультурное пространство, общие интересы, и они оказываются гораздо важнее. Если же ситуация напряженная, нередко случается, что именно этнический фактор начинает использоваться для эскалации конфликта», - говорит исследовательница. Причем нередко в

этом бывает виновато банальное незнание, непонимание иной культуры» [3, с. 17].

В каждом субъекте Российской Федерации до сих пор сохраняется собственная национальная специфика, язык, обычаи и традиции. В Чеченской республике национальная специфика чаще всего отражена в синтезе многих культурных традиций, языков и обычаев, что требует изучения всех живущих на данной территории культур, языков, традиций.

Этническое самосознание, мышление молодых людей, как известно, отличается, максимализмом, нетерпеливостью, крайностью и бескомпромиссностью во взглядах и требованиях к окружающим, а также завышенным уровнем претензий, предъявляемых ко всему. Поэтому, отправляясь учиться в российский вуз, он полностью окунается в иную культуру, иное бытовое поведение, забывая родной язык, забывая часто об элементарных народных традициях своей семьи, проявляя неуважение к старшим, нетерпеливость, агрессивность, неумение принимать полутона и терпимость. Поэтому этническая культура педагога предполагает степень выраженности в нем «своего», национального, народного в поведении и деятельности, как знак этнической самоидентификации, его направленность на уважение к своему народу и своим соседям, а также уровень этнической толерантности, которая формируется при взаимодействии с представителями других этнических групп и при решении особых ситуаций в поликультурной среде. Этническое самосознание, как часть этнографической культуры, формируется в ходе межэтнических ситуаций, в определенных межнациональных конфликтах, когда дают о себе знать те или иные этнические стереотипы этнической культуры, приобретающие личностный смысл, где во весь рост проявляется наличие или отсутствие этнической толерантности молодого человека. В психологии под толерантностью понимается «отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор» [1, с. 401]. Этническая толерантность личности может проявляться в ситуации межнационального взаимодействия, в ходе которой он проявляет выдержку, самообладание, способность длительно выносить неблагоприятные воздействия извне и провокации. Социологи термин «толерантность» объясняют от латинского «tolerantia», предполагая «терпимость, снисходительность к кому-либо или чему-либо, в обществе - терпимое отношение индивида, социальной группы или обществе в целом к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам других людей». [4, с. 660]. Этническая толерантность – составная часть общей толерантности личности и ее этнической грамотности, этнического или, еще говорят, этнического воспитания.

Этнография и этнографическое образование чеченцев уходит своими корнями в далекую глубину веков. Этнографические знания о нахских или, их еще называют, чечено-ингушских и бацбийских племенах ученые исследуют с давних времен. Сегодня в рамках этнографии, этнологии, отдельных дисциплин «Общенациональная культура Чечни» молодежь узнает о древнейшем быте чеченцев, об особенностях того, что на современной территории Чечни существуют национальные (собственные) названия флоры и фауны, топонимики и гидронимики, а также ряд этногеографических понятий, которые были отражены в разнообразных языках вайнахов. Чеченцам хорошо известна специфика фольклорной поэтики вайнахов, которая раскрывается в многочисленных материалах и документах, где отражено появление предков чеченцев на Северном Кавказе из Передней Азии, а именно из Сирии.

Говоря о том, что в условиях политических и духовных преобразований, происходящих в последние годы во всех сферах Чеченской Республики, в государственной системе образования наметились тенденции возрождения народных традиционных форм воспитания, нужно не забывать и о том, кто живет рядом, чем они озабочены, чем можно помочь и разрешить трудности, как лучше их узнать и т.д. По этой причине, одна из важных составляющих этнографической грамотности являются глубокие знания о собственном окружающем мире, о тех людях, которые говорят на другом языке, имеют иные семейные и бытовые привычки и традиции, другую культуру, кулинарные предпочтения, национальные костюмы и т.д.

Опросив педагогов гимназии о том, Кого они знают, живущих и обучающихся в гимназииучащихся, кроме детей чеченской национальности? Большинство педагогов гимназии назвало, к сожалению, только 2-3 национальности (татары, турки, аварцы), хотя известно, что на территории Чечни проживает гораздо больше национальностей, кроме чеченцев. Второй вопрос касался того, насколько хорошо знают педагоги культуру, особенности, традиции народа, который проживает по-соседству с чеченцами и среди них. Опять же, большинство педагогов не смогли рассказать о том, чем отличаются *турки-месхетинцы* от чеченцев. Все это говорит о слабой осведомленности молодых педагогов о тех, кто проживает рядом, а значит это всегда может служить недопониманием между народами и межэтнической напряжённостью. Вместе с тем, сегодня в разных районах Чечни компактно проживают представители пяти основных национальностей – это кумыки, ногайцы, аварцы, турки-месхетинцы и татары, утвердившие свои национально-культурные центры или местные национально-культурные автономии. Наравне с этим, в Чечне проживают ингуши, русские, армяне, евреи, терские казаки. Уровень этнографической грамотности у молодых педагогов должен быть сформирован в рамках усвоения целого ряда этнографических знаний, которые будут свидетельствовать не только о том, *сколько* народов, кроме чеченского народа, проживают в Чечне, но и что представляют из себя эти народы, чем они живут, в чем особенность их культуры, традиций и обычаев. Именно эти знания и призваны передать учащимся молодые педагоги, у которых будет развита этнографическая грамотность.

Как фактор, способствующий эффективному формированию у чеченской молодежи этнографической культуры, стал первый документ, подписанный президентом республики Рамзаном Кадыровым – это «Концепция государственной национальной политики», в котором подтверждена необходимость создания достойных условий и для экономического, и для культурного развития народов всех национальностей, заселяющих Чечню издревле. К примеру, в Шелковском районе проживают представители более тридцати национальностей, а в селении Сары-Су, в станицах Червленная, Воскресеновская дано заселены более 4 тысяч ногайцев, занимающихся строительством и сельским хозяйством. Известно, что село Сары-Су было образовано после революции, а в конце 30-х годов началось переселение ногайцев, населяющих малые поселения в общее сообщество. Ногайцы всегда активно чтили и поддерживают свою культуру, национальную кухню, обычаи, традиции. Вместе с тем, здесь же отмечены и смешанные браки нагайцев с чеченцами, кумыками, поддерживающие свои традиции, обычаи, но при этом здесь нередки и смешанные браки с чеченцами. Ногайцы очень тепло говорят о том, что нагайцы, выросшие в Чечне, всегда будут считали и считают Чечню своим родным домом. Другая многочисленная нация, проживающая в Чечне, это татары, проживающие в станице Гребенская у реки Терек. Станица имеет большую мусульманскую школу, которая приобщение детей к исламу, исламской культуре. Наряду с татарским языком, многие татары хорошо говорят на чеченском языке, но ревностно чтят татарскую культуру, в особенности это касается

национальной кухни, национального костюма и праздников. Есть одна особенность в воспитании и образовании детей, характерная для Северного Кавказа – это желание семей отдавать своих детей на обучение к педагогам русской национальности. Известно, к примеру, что в Дагестане поставлен памятник русской учительнице – это образ молодой русской женщины, приехавшей сразу после окончания вуза в далекий Дагестан, Чечню, Кабардино-Балкарию и т.д. «Русская учительница», как собирательный образ, пришла к незнакомому народу, чтобы передать свои знания другому народу, научить его русскому языку, русской культуре, обычаям, традициям. Дагестанцы, поставив памятник русской учительнице, хотели подчеркнуть, как они высоко ценят помощь, которая была оказана многонациональной и, часто, разрозненной республике Дагестан, имеющей многоязычие и враждующих между собой. Именно русский язык позволил всем национальностям и народностям объединиться в единый дагестанский народ, в единую многонациональную республику. Что касается значения русского языка для чеченцев, можно отметить заявление главы Чечни Рамзана Кадырова, отметивший то, что в республике не хватает учителей русского языка и русскоговорящих педагогов. Известно, что для многих детей, живущих в горных районах Чечни, русский язык - не родной, поэтому русских учителей зовут со всей России, которым обещают особые жилищные условия. В одном интервью Рамзан Кадыров рассказал, что в Чечню уже приехали русские учителя, для которых, действительно созданы специальные условия. Еще один населенный район Чечни, где компактно проживает более 4-х тысяч аварцев – это высокогорное поселение Кинхи Шаройского района, станица Бороздиновская, основной вид деятельности – животноводство. Аварцы тесно общаются с другими национальностями Чечни, нередки межнациональные браки. Еще один родственный народ, проживающий на территории Чечни – это кумыки, компактно проживающих в селениях - Дарбанхи, Виноградное, Брагуны, составляя более 5 тысяч жителей. Свою национальную культуру кумыки бережно хранят, воспринимая ее старейшин.

Старейшины отмечают, что предки, наравне с чеченским языком, свободно владели рядом других языков. Сегодня же уровень владения даже чеченским языком значительно снижен, уходит память о чеченском происхождении и межнациональных отношениях, единстве между народами, населяющими республику. Современные народы кавказских республик чаще всего самоидентифицируют себя по этнической принадлежности к той или иной нации. А в древности предки чеченского народа, общаясь с людьми из других поселений, могли легко переходить с одного языка на другой язык, поэтому их вхождение, “вливание” было таким же гармоничным в случае, если случались межнациональные браки. Об этом свидетельствует тот факт, что этнически разделенные народы Чечни, тем не менее имеют большое число похожих фамилий. К примеру, разделенные чеченцы и кумыки, имеют большое количество одинаковых фамилий. То же самое можно сказать и о чеченцах и ингушах, также имеющих одинаковые фамилии. У чеченцев много общих фамилий с аварцами. Фамилия “Галбацов” имеет начало с аварским словом «галбац», означающий - «лев» или кумыки и лезгины имеют много одинаковых фамилий (Бутаев), которая встречается и у других кавказских народов.

Изложенные этнографические знания по многонациональному составу Чеченской Республики в обязательном порядке должны знать и школьники и учащиеся, и студенты высших учебных заведений, и тем более, сами педагоги, обучающие учащихся. Этому может способствовать создание разнообразных элективных и факультативных курсов, викторин, научных конференций, практических семинаров и, конечно же, большим подспорьем развитию этнографической грамотности педагогов будет служить «Большой этнографический диктант», получивший старт в 2016 году в РФ. В поддержку этнографической грамотности чеченской молодежи выступают и чеченское Министерство по внешним связям, национальной политике, печати и информации, которое на постоянной основе проводит Дни национальных культур этнических групп, проживающих на территории Чечни, никого при этом не забыв: это Дни национальной культуры кумыков, ногайцев, татар, турок-месхетинцев, аварцев и русских казаков. Чеченцам хорошо известны ежегодно организованные фестивали культуры и искусств, которые проходят по все республике осенью, принимают участие в фестивалях представители разных национальностей и культурных центров, собирающих более 100 тысяч участников, гостями которых всегда становятся представители власти и правительства Чечни, приезжие гости из других регионов России.

Выводы. Итак, современная Чеченская республика - это развилка, место пересечения многих цивилизаций, где за всю долгую историю посетило больше народов, чем где бы то ни было на территории Российской Федерации. Пересечение многих цивилизаций легко объясняется экономико-географическим положением республики, находясь на одном из главных коридоров миграций народов из Азии в Европу. Факт многонациональности и многоконфессиональности республики Чечни, дальнейшее развитие межэтнической дружбы и единения между народами, делают необходимым поднимать и развивать этнографию республики, этнографическое образование, этнографическую грамотность населения, способствующие пониманию того, кто тебя окружает, какова культура твоего соседа, чем этот сосед может быть интересным для тебя.

Литература:

1. Большой психологический словарь. – М.: Издательский дом АСТ, 2016. – 566 с.
2. Ожегов С.И., Щведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов / РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М: Азбуковник, 1999. – 944 с.
3. Октябрьская И.В. Фотоглубинка. Герои и образы сибирских территорий. – Новосибирск, ИАЭТ СО РАН. 2017. - 200 с.
4. Социологическая энциклопедия: В 2 т. Т.2 / Национально-общественный научный фонд / Рук.науч. проекта Г.Ю. Семигин. – М.: Мысль, 2003. – 694 с.
5. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д.Н.Ушакова. Т.1.: А – К. 4-е издание. - М.: Русские словари, 2014. – 433 с.

УДК:378.4

кандидат педагогических наук, доцент Мялкина Елена Васильевна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

УНИВЕРСИТЕТ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОСОБОГО ТИПА

Аннотация. В работе рассматриваются характеристики университета образования как социально-экономической системы особого типа, производится анализ деятельности университетов образования в мире, выделяются ключевые характеристики университета образования. На основании анализа проблем и перспектив развития отечественной системы образования делается вывод о необходимости развития университетов образования как особой формации, позволяющей концентрировать ресурсы региональной образовательной системы, центром социального развития региона и центром регионального образовательного кластера.

Ключевые слова: социально-экономическая система, университет образования, управление образованием, развитие образовательных систем, характеристика университета образования.

Annotation. The paper considers the characteristics of the University of Education as a special socio-economic system, analyzes the activities of the universities of education in the world, identifies key characteristics of the University of Education. Based on the analysis of problems and prospects for the development of the national education system, it is concluded that the universities of education need to be developed as a special formation that allows to concentrate the resources of the regional educational system, the center of social development of the region and the center of the regional educational cluster.

Keywords: socio-economic system, university of education, management of education, development of educational systems, characteristics of the University of Education.

Введение. Современные системные изменения в сфере образования, масштабная перестройка общественных процессов, изменение финансовых потоков, развитие новых информационных и управленческих технологий оказывают серьезное влияние на развитие вузов как особых социально-экономических систем. Образовательные организации высшего образования испытывают на себе весь комплекс воздействий со стороны общества и рынка образовательных услуг и вынуждены задумываться не только о качестве образования и производимом социальном эффекте, но и гибко реагировать на экономические факторы внешней среды, оптимизировать собственную деятельность под реальные потребности рынка, широко использовать различные методы управления.

В настоящее время широко обсуждаются следующие перспективные направления развития образования:

1. глобализация образования и его локальная укоренненость: глобальные стандарты образования, глобальная конкуренция в сфере образования с одной стороны и проблемы сохранения ценностей национальных культур – с другой;
2. непрерывность образования - LLL, Lifelong Learning, образование в течение всей жизни как образ жизни, как условие успешности;
3. персонализация образовательного процесса: «student-centred learning» или «learner first» - личностно-ориентированное обучение;
4. необходимость единой образовательной среды - уход от формальных институтов и создание экосистемы – Learning eco systems, обусловленные становлением нового технологического уклада, формированием новых профессий и новой парадигмы занятости, особенностями взросления поколений информационного общества, вхождением в мировое образовательное пространство, утверждением и возрастанием принципа ответственности за будущее российского государства и общества требуют нового осмысления места и роли университетского сообщества [18].

Для Российской Федерации характерны и такие направления развития как развитие цифрового образования, преодоление противоречий между системой подготовки в вузе и реальными потребностями работодателей, повышение качества образования, диверсификация образовательных программ и направлений подготовки. Все это заставляет исследователей искать новые управленческие механизмы и формы, позволяющие повысить эффективность деятельности университета.

Изложение основного материала статьи. В этих условиях университет образования может стать значимым элементом системы высшего образования, стимулирующим ее развитие и отвечающим запросам внешней среды. На наш взгляд, только университет образования способен стать концентратором ресурсов региональной образовательной системы, центром социального развития региона, одновременно являющимся центром регионального образовательного кластера и ключевым элементом инновационной образовательной экосистемы.

Университет образования – это саморазвивающаяся система непрерывного многоуровневого образования, эффективно взаимодействующая с региональными и трансрегиональными сообществами; лидер в области дошкольного, школьного, среднего профессионального, высшего и дополнительного образования в регионе; финансово устойчивая, конкурентоспособная система, открытая для инноваций в сфере образования; научно-исследовательская и экспериментальная площадка для реализации пилотных проектов в области образования, площадка для дискуссий и трансляции передового опыта в области образования.

Деятельность университета образования выходит за рамки образовательной тематики. Являясь не только образовательной, но и исследовательской организацией, такой вуз глубоко проникает в социально-экономические процессы региона, формируя новую культурную среду и комфортные для населения пространства. Это позволяет нам говорить о нем как об особой социально-экономической системе нового типа.

Изучая практику развития вузовского образования в нашей стране, мы, безусловно, можем наблюдать факты создания самостоятельных институтов профессионального образования, основная цель которых повышение квалификации и профессиональная переподготовка специалистов определенной сферы деятельности. Имеется сеть региональных институтов развития образования, основная деятельность которых

связана с учебно-методическим сопровождением деятельности учителей. Существуют отдельные исследовательские институты и лаборатории, изучающие различные аспекты образования. Вместе с тем, каждая из таких организаций представляет собой лишь отдельный аспект в функционале университета образования, не создавая при этом единой системы.

Обратимся к мировому опыту создания и функционирования университетов образования.

Университеты образования в мире создавались изначально как учебные заведения для подготовки будущих учителей, но в процессе работы ряд вузов расширил границы своей деятельности с учетом современных гуманитарных проблем и вызовов.

Лидером в области образования и социальных наук, охватывающим все аспекты и этапы образования, применяя междисциплинарный подход для решения основных образовательных и социальных проблем на национальном и международном уровнях [28] является институт образования Лондонского университета (Institute of Education, University of London - IOE) – партнер Института образования НИУ ВШЭ.

IOE образован в 1932 на базе колледжа (с 1902 года), реализует программы бакалавриата, магистратуры, аспирантуры по направлениям педагогики, психологии, общественных наук. Реализуются такие магистерские программы как: образование и международное развитие, образование и продвижение здорового образа жизни, искусство в образовании, сравнительное образование, лидерство в образовании, обучение и лидерство на протяжении всей жизни, философия образования, социология образования.

Научные исследования IOE направлены на изучение проблем детства, семейной жизни, школы и ее эффективности, проблем образования и международного развития, продвижение обучения для всех [28].

Своей миссией институт видит стремление к совершенству в области образования, социальных исследований и смежных областях профессиональной практики, к улучшению жизни посредством образования, расширяя возможности и содействуя участию общества в решении местных и глобальных проблем.

Таким образом, деятельность института охватывает все аспекты, связанные с образованием, расширяя границы исследований для решения глобальных проблем и улучшения качества жизни.

Университет образования – University of Education (Лахор, Пакистан) позиционирует себя как вуз для подготовки лидеров в области преподавания, исследований и управления, способных обеспечить высокое качество и устойчивое развитие на всех уровнях образования.

Университет был образован в 2002 году в целях подготовки качественных преподавателей, отвечающих международным стандартам, а также деятельности в направлении качественного изменения в системе национального образования, содействия инновациям в области образования, расширения международных связей с учебными заведениями.

Свою миссию университет видит в продвижении привлекательности для молодежи профессии преподавателя, в повышении качества и продвижении к международному признанию образовательных программ и национального образования в целом.

Наряду с профессиональным обучением особое внимание уделяется личностному развитию студентов, внеучебной деятельности. Обучение ведется по программам бакалавриата, магистратуры, аспирантуры в области педагогики, искусств, социальных наук, естественных наук и информационных технологий.

Исследовательская деятельность направлена на изучение влияния образования на общественные, экономические, социальные процессы национального уровня (расширение прав и возможностей женщин, развитие предпринимательства, рост качества жизни) [22, 23, 25, 26, 27].

Университет является молодым вузом, нацеленным, прежде всего, на решение национальных проблем, связанных с образованием и социальной и экономической сферами.

Университет образования Гонконга (The Education University of Hong Kong, EdUHK) – образован в 1994 году на базе колледжа. Данный вуз предлагает обучение по программам бакалавриата, магистратуры и PhD по направлениям: педагогические науки (дошкольное, начальное, среднее, высшее и профессиональное образование), гуманитарные науки, естественные науки, журналистика и общественные науки, медицина и здоровье, искусство и дизайн. Также EdUHK предлагает широкий спектр междисциплинарных программ специально для иностранных студентов, разработанных в рамках инициативы «Обучение Плюс».

Миссия университета определяется как руководство инновациями в области образования, содействие и поддержка стратегического развития образования, педагогического образования и дисциплин, дополняющих образование, путем подготовки выдающихся и морально ответственных педагогов и специалистов, обучение которых поддерживается на протяжении всей жизни.

Университет активно сотрудничает с вузами Азиатско-Тихоокеанского региона и является одним из основателей Азиатско-Тихоокеанской ассоциации образовательных исследований (APERA).

Таким образом, деятельность EdUHK нацелена на продвижение статуса современного университета, обеспечивающего внедрение инновационных подходов к обучению, научным исследованиям, расширение влияния на социальные процессы в обществе, рост международного сотрудничества и продвижение новых знаний на базе развития инфраструктуры и повышения эффективности менеджмента.

Школа образования Паулы Фрассинетти (Higher School of Education of Paula Frassinetti, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF), Португалия) является частью сети учебных заведений Португалии, странах Европы и странах, в которых государственным языком является Португальский. В Школе осуществляется подготовка учителей по программам бакалавриата, магистратуры, постдипломного обучения, а также по программам профессионального развития педагогов. Персонал вуза оказывает консультационно-экспертную поддержку школам, координирует реализацию международных образовательных проектов, финансируемых ЕС, проводит научные исследования в сфере образования.

Миссия Школы - обучение педагогов, обладающих высшей степенью научно-педагогического мастерства, деятельность которых будет направлена на повышение качества жизни [24].

Деятельность Школы направлена на повышение качества обучения в соответствии с передовыми методиками, интегральное личностное развитие с учетом индивидуального подхода к обучению студентов, расширение международного сотрудничества и стратегического партнерства в области образования. В рамках концепции обучения на протяжении всей жизни и расширения влияния на общественное социальное развитие ESEPF рассматривает образование как фактор развития человека и видит своей целью подготовку не только компетентных специалистов, но и ответственных граждан, способных учиться на протяжении всей жизни. Реализация подхода непрерывного образования нашла отражение в программе обучения для людей в

возрасте от 55 лет Golden Age (Золотой век), получающих знания в области гуманитарных, социальных и экологических наук [19].

В целом деятельность ESEPF нацелена на реализацию идеи достойной жизни, социального благополучия, непрерывного образования и всестороннего развития на протяжении всей жизни.

Национальный институт образования (National Institute of Education, NIE, Сингапур) Создан в 1991 году на базе Наньянгского технологического университета.

Основное направление деятельности – подготовка учителей для национальной системы образования. Контингент, из которого отбирается учительский персонал, — 30% наилучших выпускников, получивших образование в непедагогических вузах [1, 3, 4]

Миссия Института – превосходство в области образования и исследований в сфере образования.

Институтом реализуется обучение по программам магистратуры (магистр образования, магистр обучения, магистр наук, магистр искусств), дополнительного профессионального образования, постдипломного образования.

При университете создан Центр исследований в области педагогической теории и практики - база экспертной оценки программ реформирования образования в Сингапуре. Особенности деятельности института обусловлены характером государственной политики Сингапура в области образования, направленной на укрепление мотивации: студентов поступать на педагогические специальности; выпускников к последующему трудоустройству в школы; новых учителей к продолжению карьеры; опытных учителей к развитию своих профессиональных навыков.

Подготовка учителей предполагает три этапа предварительного отбора (резюме, тесты и оценка грамотности, психологические тесты), обучение в институте - четвертый этап отбора. Учителя и директора школ в Сингапуре являются государственными служащими. Каждому преподавателю полностью оплачивается 100 часов повышения квалификации в год, поддерживая, таким образом, систему образования в течение всего профессионального цикла.

NIE является ключевым элементом экосистемы подготовки и сопровождения учителей в их профессиональной деятельности, включающей систему повышения квалификации учителей, систему наставничества учителей, систему консультационно-методического сопровождения работы в школе.

Выводы. Анализируя деятельность университетов образования в мире можно выделить следующие, объединяющие их черты:

Интенсивное академическое развитие, предполагающее значительное повышение качества образования через внедрение инноваций в процесс обучения и внедрение обучения без границ; формирование не только профессиональных, но и общекультурных компетенций студентов, способствующих их успешной карьере; наличие программ постдипломного сопровождения; наличие устойчивых связей на межрегиональном и международном уровнях; создание полиязыковой среды, поощрение интеграции студентов в мультикультурные сообщества.

Развитие исследований и трансфер знаний предполагает достижение университетом лидирующих позиций в научно-исследовательской деятельности в области образования и педагогики, гуманитарных и социальных наук; значительный прогресс в качестве и объемах научных исследований по сравнению с вузами своей категории; развитие научных кластеров и совместных международных исследований на основе долгосрочных партнерских отношений; активное продвижение результатов научных исследований в практику, внедрение научных результатов на собственных площадках и в программах сетевого взаимодействия.

Развитие инфраструктуры и качественный менеджмент предполагают формирование устойчивой материально-технической базы, эффективное управление, внедрение новых технологий в организации деятельности вуза, повышение уровня комфорта кампуса, внедрение эффективных систем мотивации персонала на основе оценки эффективности и результативности, управления рисками, оптимизации обслуживающих процессов, диверсификации источников финансирования, расширение позитивного влияния университета на социальные процессы в обществе, реализацию социальных образовательных проектов.

Именно эти характеристики и позволяют нам говорить об университете образования как социально-экономической системе особого типа, формирование которой является важным элементом становления нового формата вузовского образования, элементом трансформации педагогического образования и значимым фактором формирования социальной среды региона.

Литература:

1. Алишев, Т.Б. Опыт Сингапура: создание образовательной системы мирового уровня [Электронный ресурс] / Т.Б. Алишев, А.Х. Гильмутдинов. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-singapura-sozdanie-obrazovatelnoy-sistemy-mirovogo-urovnya (дата обращения 19.07.2018).

2. Аникина, Е.А. Проблемы и перспективы доступности высшего образования в условиях современных преобразований в России: Монография / Е.А. Аникина, Л.И. Иванкина, Е.В. Силифонова. – Томск: STT, 2016. – 162 с.

3. Данилова, Л.Н. Образовательное лидерство Сингапура как социокультурный феномен [Электронный ресурс] / Л.Н. Данилова. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-liderstvo-singapura-kak-sotsiokulturnyy-fenomen (дата обращения 20.07.2018).

4. Заманов, Р.И. Образование в Сингапуре: причуды страны третьего мира или урок построения инновационного общества? [Электронный ресурс] / Р.И. Заманов // Журнал руководителя управления образованием. – 2014. – №3(38). – URL: http://obr.direktor.ru/archive/2014/3/Obrazovanie_v_Singapure_prichudy_strany_tretego_mi (дата обращения 19.07.2018).

5. Карпов, А. Современный университет как драйвер экономического роста: модели и миссии / А. Карпов // Вопросы экономики. – 2017. – № 3. – С. 58-76.

6. Мялкина, Е.В. Система комплексной оценки административно-управленческого персонала в ВУЗе: практика и особенности / Е.В. Мялкина, В.А. Житкова // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 1 (22). – С. 2.

7. Мялкина, Е.В. Система оценки деятельности факультетов в условиях реализации стратегии развития ВУЗА / Е.В. Мялкина // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 1. – С. 135-139.

8. Мялкина, Е.В. Система управления профессиональным развитием научно-педагогических работников

в ВУЗЕ / Е.В. Мялкина, Е.П. Седых, В.А. Житкова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 11-1. – С. 143-147.
9. Петрова, Г.И. Современный университет: сохранение классического наследия и возможность трансформации [Электронный ресурс] / Г.И. Петрова. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-universitet-sohranenie-klassicheskogo-naslediya-i-vozmozhnost-transformatsiy (дата обращения 21.07.2018).
10. Прохорова, М.П. Проектирование индивидуального образовательного маршрута бакалавра в процессе освоения управленческих дисциплин / М.П. Прохорова, Е.П. Седых // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – № 3 (16). – С. 124-127.
11. Прохорова, М.П. Методическое обеспечение инновационно-проектной деятельности будущих педагогов профессионального обучения / М.П. Прохорова, Е.П. Седых // Наука и школа. – 2017. – №3. – С. 77-83.
12. Седых, Е.П. Система оценки качества образовательного процесса в парадигме модернизации образования / Е.П. Седых // Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки. – 2015. – С. 108-111.
13. Седых, Е.П. Тренажер «Дополненной педагогической реальности»: теоретическое обоснование / Е.П. Седых, А.А. Федоров // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 2 (19). – 1 с.
14. Седых, Е.П. Управление эффективностью персонала в условиях проектного ВУЗА / Е.П. Седых, Е.В. Мялкина, В.А. Житкова. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Флинта». – 2017.
15. Седых, Е.П. Логико-структурный подход к управлению образовательными проектами / Е.П. Седых // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 2 (19). – 6 с.
16. Современный университет между глобальными вызовами и локальными задачами. VII Международная конференция Российской ассоциации исследователей высшего образования: сб. материалов / под ред. Д.В. Козлова, Н.Г. Малошонок; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. – 237 с.
17. Федоров, А.А. Моделирование процессов целевого обучения и трудоустройства в системе педагогического образования / А.А. Федоров, Е.П. Седых // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 5. – С. 93-98.
18. Федоров, А.А. Управляя будущим, или как выжить в мире образовательных корпораций с помощью педагогического образования / А.А. Федоров // Аккредитация в образовании. – 2015. – № 5(81). – С. 12-14.
19. Academia de sabers. Programa Golden Age [Electronic resource]. – URL: http://esepf.pt/a_acad_sab/gold_age_18.pdf (date of access 20.07.2018).
20. Education statistics digest 2017 [Electronic resource] // Singapore Ministry of education. – URL: https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/publications/education-statistics-digest/esd_2017.pdf (date of the access 19.07.2018).
21. EdUHK Learning and Teaching Newsletter [Electronic resource]. – 2017. – Issue 5. – p. 60. – URL: https://www.eduhk.hk/lt-newsletter/issue5/pdf/EdUHK-learning-and-teaching-newsletter-issue5.pdf (date of access 23.07.2018).
22. Hina, K. Relationship between University Students' Health Care Practices and Their Classroom Performance [Electronic resource]/ K. Hina, K. Shaista, A.Sh. Zubair. – URL: http://ue.edu.pk/jrre/articles/1100128.pdf (date of access 22.07.2018).
23. Ishaq, R., Asif Mahmood. Relationship between Job Stress and Employee Burnout-The Moderating Role of Self-Efficacy for University Teachers [Electronic resource] / R. Ishaq, A. Mahmood. – URL: http://ue.edu.pk/jrre/articles/1100110.pdf (date of access 23.07.2018).
24. Plano estrategico 2015-2017 [Electronic resource]. – URL: http://esepf.pt/a_univ/PE_ecra.pdf (date of access 20.07.2018).
25. Shehla, A.Y. School Dropout of Rural Girls in Pakistan: Exploring the Role of Gender Discrimination [Electronic resource]/ A.Y. Shehla, A. Sadia. – URL: http://ue.edu.pk/jrre/articles/1100125.pdf (date of access 21.07.2018).
26. Syeda, A.B. Impact of Education on Women's Empowerment: Mediational Role of Incomeand Self-Esteem [Electronic resource] / A.B. Syeda, S.B. Syeda. – URL: http://ue.edu.pk/jrre/articles/1100126.pdf (date of access 20.07.2018).
27. Talat, I. Niazi Entrepreneurial Intentions: The Role of Entrepreneurial Education [Electronic resource] / I. Talat, A. Ghulam, A.A. Khan. – URL: http://ue.edu.pk/jrre/articles/1100129.pdf (date of access 21.07.2018).
28. UCL Institute of education research 2015/2016 [Electronic resource] – URL: http://www.ucl.ac.uk/ioe/research/pdf/IOE-Research-2015-2016-Brochure (date of access 19.07.2018).

Педагогика

УДК:372.8
кандидат педагогических наук, доцент Нарыкова Галина Валентиновна
Пермский государственный научно-исследовательский университет (г. Пермь)

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В основе Федерального государственного образовательного стандарта лежит системно деятельностный подход к обучению, который способствует развитию коммуникативнаой компетенции обуающихся. Прочные знания и навыки приобретаются в процессе активного овладения учебным материалом, в том числе, посредством применения интерактивных методов работы на уроке. Немаловажную роль здесь играют игровые технологии, технологии диалогического обучения, ИКТ. Важным в обучении русскому языку и литературе является вопрос о формах и методах организации процесса.
Ключевые слова: интерактивные методы, уроки русского языка и литературы, коммуникативные УУД, игровые технологии, технологии диалогического обучения.
Annotation. At the heart of the Federal state educational standard is a systematic activity approach to learning, which contributes to the development of communicative competence of students. Strong knowledge and skills are

acquired through active learning. This is facilitated by the use of interactive methods of work in the classroom. An important role is played by gaming technology, technology, Dialogic learning, ICT. Important in teaching Russian language and literature is the question of the forms and methods of organization of the process.
Keywords: interactive methods, Russian language and literature lessons, communicative UUD, game technologies, Dialogic learning technologies.

Введение. Главной задачей государственной образовательной политики на современном этапе является создание условий для достижения качества образования в соответствии с перспективными потребностями современной жизни. Миссия образования – не усвоение готовых знаний, а обеспечение его познавательным, общекультурным, личностным развитием учащихся, сформированностью у них умения учиться.

В новых федеральных образовательных стандартах чётко определена цель современной системы образования: развитие личности на основе формирования универсальных учебных действий, познание и освоения мира. В основе Федерального государственного образовательного стандарта лежит системно деятельностный подход к обучению, который способствует развитию коммуникативнаой компетенции обуающихся [7]. Важными коммуникативными компетенциями для школьников являются и информационные компетенции, готовность учащихся самостоятельно работать с различными информационными источниками: книгами, учебниками, справочниками, атласами, картами, энциклопедиями, каталогами, словарями, CD-Rom, Интернет. Информационные компетенции, как составляющие коммуникативных компетенций, формируются в процессе работы над универсальными учебными действиями.

Формирование коммуникативных УУД осуществляется предполагает умение принимать цель и сопроводительные указания к совместной деятельности, взаимодействовать в условиях совместной работы, желание участвовать, помогать самому и принимать помощь от других в процессе совместной деятельности, умение презентовать себя и др.

Формированию коммуникативных УУД на уроках русского языка способствует применение следующих активных и интерактивных форм и приёмов организации работы обучающихся на уроке:

- постановка и обсуждение с детьми цели урока;
- работа в парах постоянного и сменного состава, в малых группах;
- самостоятельная, индивидуальная работа;
- проектная деятельность;
- демонстрация полученных результатов совместной работы, их анализ и выводы;
- оценочная деятельность в роли учителя;
- различные виды само - и взаимопроверки;
- постановка проблемных вопросов и др. [1].

Изложение основного материала статьи. Русский язык – один из самых сложных предметов. Его изучение требует от большинства учащихся ежедневной кропотливой работы. У многих учащихся в 5-6 классах часто пропадает интерес к этому предмету. Возникает проблема: какие методы обучения способствуют повышению эффективности урока?

Образовательная практика показывает, что прочные знания и навыки приобретаются в процессе активного овладения учебным материалом. Помогает этому также применение интерактивных методов работы на уроке.

«Интерактив» (от английского - interact (inter – взаимный, act – действовать). Интерактивный - означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо или кем-либо. Значит, интерактивное обучение – это диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие.

Немаловажную роль здесь играют игровые технологии. Понятие «игровые технологии» представляет большую группу методов и приёмов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. Игровая форма занятий создаётся посредством игровых ситуаций, которые стимулируют учащихся к учебной деятельности. Феномен игры, по определению К.Г. Селевко, состоит в том, что, являясь развлечением, она способна перерасти в обучение, в творчество» [4].

Одним из эффективных средств развития интереса к учебному предмету «русский язык» является использование на уроках дидактических игр и занимательного материала. Многолетний опыт показывает, что дидактическая игра является действенным методом для развития у детей умственных, познавательных, творческих и других способностей. Игра способствует возникновению у школьников интереса к учебному предмету.

Целью обращения к игровым технологиям на уроке русского языка является приобретение конкретных практических навыков, закрепление их на уровне методики, переход от знаний к опыту. Дидактическая игра моделирует реальность, из которой учащимся предлагается найти выход.

Наиболее эффективными признаны игры-тренажёры – дидактические средства, создающие условия для отработки практических действий, как правило, ориентированы на конкретный учебный предмет, на усвоение отдельных умений. Интерактивные дидактические тренажёры уже доказали свою эффективность. Методичное применение дидактических интерактивных тренажёров на разных этапах урока (актуализация знаний учащихся, закрепление и повторение изученного материала) является эффективным, активизирует учебную деятельность школьников, положительно влияет на повышение качества знаний, умений и навыков, на развитие умственной деятельности учащихся. Интерактивный тренажёр на уроке русского языка содержит три компонента: дидактическую цель, орфографическое правило, задания с выбором ответа.

Дидактическая цель - какие знания учитель хочет проверить, закрепить, отработать. Орфографическое правило – это графическое обозначение орфограммы или построение схемы и т.п. Обычно оно формулируются словами: Повтори (или выучи правило) и помоги герою справиться с заданием. Задания с выбором ответа представляют собой основное содержание тренажера: например, выбираем правильный ответ, вставляем нужную букву, используем приём «верно / неверно».

Цель создания дидактических интерактивных тренажёров – повышение качества усвоения программного материала и стремление сделать процесс обучения ярким и интересным. Это, в свою очередь, способствует развитию учебной мотивации и познавательной активности школьников. Игры-тренажёры создаёт учащимся комфортную обучающую среду для самостоятельного освоения предмета. Визуализация заданий с помощью тренажеров, справочные сведения, оригинальная система подачи материала, возможность самопроверки

полученных знаний делают занятия высокоэффективными. Игры-тренажёры должны учитывать возрастные особенности детей, должны соответствовать санитарным требованиям при работе на компьютере.

Обучающая роль интерактивных игр-тренажёров состоит в том, что они через игровые ситуации способствуют интенсивному усвоению новых знаний, а положительные эмоции в процессе игры предупреждают перегрузки, обеспечивают формирование коммуникативных и интеллектуальных умений. Главное, чтобы игра не отвлекала, а наоборот, способствовала умственной работе детей. С играми - тренажёрами к урокам русского языка можно познакомиться на педагогических образовательных сайтах: Pedsovet.su, Современный учительский портал, Сеть творческих учителей [2].

Интересными и действенными являются словесные игры, сочинения на грамматические темы, методы графических и звуковых ассоциаций. Увлекательные словесные игры помогают раскрыть красоту русского слова, развивают память, внимание, расширяют активный словарь обучающихся, помогают проявлению их творческих способностей. В словесной игре развивается речевая изобретательность, происходит развитие образного мышления.

Использование такой формы работы как разгадывание или составление кроссвордов требуют от детей понимания значений многих слов. Ученикам приходится обращаться к толковым словарям. Это помогает обогатить их лексический запас. Подобная работа становится для обучающегося по-настоящему творческой. Большой интерес у учащихся вызывает также задание придумать монологи от имени окружающих нас вещей.

Активизировать познавательную деятельность учащихся помогают сочинения на грамматические темы. Ученики с большим интересом придумывают сказки или веселые рассказы. Такое задание позволяет совершенствовать письменную речь, помогает понять логику построения текста, развивает орфографическую зоркость. Создавая оригинальные тексты, школьники легче усваивают теоретический материал.

Еще один интерактивный прием на уроках русского языка и литературы – это мнемотехника, обращение к которой облегчает запоминание, заучивание текстов и за счёт ассоциаций увеличивает объём памяти. Особенно целесообразен метод графических ассоциаций в словарной работе. Чтобы запомнить написание трудного слова, нужно создать картинку, обыграть в ней непроверяемую букву. Можно использовать также и звуковые ассоциации, придумывая необычные фразы (рак управляет ракетой; стадо диких зверей на стадионе). Такие приёмы превращают запоминание слов в интересное занятие и формируют навык грамотного письма. Помощником учителю в этой работе может стать книга И.Ю. Матюгина «Как запоминать Слова» [3]. Использование ассоциаций возможно на уроках русского языка и литературы и при создании рисунков-символов. Это позволяет развивать творческие и коммуникативные способности учеников. Занимательность, вызывая познавательный интерес обучающихся, помогает создать благоприятную атмосферу общения на протяжении всего урока.

Педагогические технологии на основе активизации познавательной деятельности учащихся позволяют сделать обучение не столько воспроизводящим, сколько творческим процессом. Ведущей формой развития коммуникативной компетенции на уроках русского языка и литературы является сочинение. Это основное упражнение по развитию речи. Оно приучает учащихся осмысливать, оценивать увиденное, развивает наблюдательность, учит устанавливать причинно-следственные связи, сопоставлять, сравнивать, делать выводы.

Сочинение – творческая работа, требует увлеченности, самостоятельности, активности, внесения в текст своего отношения. Новые тенденции в развитии методики преподавания русского языка и литературы, анализ методического опыта современных учителей-филологов показывают, что для того, чтобы ученик мог самостоятельно выражать свои мысли, наряду с традиционными методами работы над сочинением сегодня в школе нужны новые оригинальные методики. Одной из таких методик является сочинение в жанре фанфикшен.

Фанфикшен (или фанфик) – это творческая переработка известных литературных произведений, позволяющая проверить сформированность у учащихся компетенций письменной речи, образных средств языка, логики, умения мыслить, а также проследить метапредметные связи. Фанфикшен, в отличие от классического сочинения, которое больше ориентировано на репродукцию, по самой своей сути - жанр творческий. Литературные фанфики могут быть в виде рассказов, повестей, романов, пьес, стихов. Фанфики классифицируются по разным признакам: в соответствии с реалиями оригинального произведения («AU» (от англ. Alternative Universal), «He-AU» – фанфики), по способу создания (обычный фанфик, «ролёвка» – фанфик, сонгфик (англ. song-fic) – фанфик, кроссовер (англ. crossover) – фанфик), по структуре (собственно фанфик, RPF (англ. real person fiction), профанфик (англ. profic), филк (Filk) – фанфик в виде песни), по форме (макси (Max) – большой фанфик (примерно от 70 машинописных страниц); миди (Midi) – средний фанфик (от 20 до 70 машинописных страниц); мини (Min) – маленький фанфик (от одной до 20 страниц); драббл (Drabble) – отрывок (сцена, зарисовка, описание персонажа); под драбблом иногда подразумевают короткую (в сто слов) историю, имеющую двойной подтекст и/или неожиданный конец; виньетка (Vignette) – очень короткая история, включающая в себя какую-то одну мысль (описание чувств, внутренний монолог, небольшое событие) [6].

Важным в обучении русскому языку и литературе является вопрос о формах организации процесса. Развивать ключевые компетенции и творческий потенциал личности обучающегося помогает использование активных форм и методов обучения, которые активизируют познавательную деятельность, обеспечивают заинтересованную позицию наибольшего количества обучающихся, дают возможность задействовать на уроке всех, даже «отстающих» учащихся. На таких уроках обучающийся становится субъектом не только в ходе проведения урока, но и на этапе его подготовки.

Для решения этой проблемы необходимо:

- усиление практической направленности обучения русскому языку и литературе на основе вовлечения обучающихся в различные виды деятельности;
- поиск активных и интерактивных методов формирования прочных знаний, умений обучающихся;
- создание на уроках атмосферы сотрудничества, сопереживания, взаимной поддержки.

Воплотить в образовательную практику принцип ФГОС - ученик не объект, а субъект образовательного процесса - помогают именно активные формы и методы обучения. Условно их можно разделить на активные формы уроков, активные методы и приёмы обучения, активизацию исследовательской деятельности.

Наиболее применимы в образовании такие активные формы как интегрированные уроки, урок - исследование, урок-консультация, мультимедийные технологии обучения. В обучении русскому языку и

литературе интересными являются игровые формы уроков, урок-соревнование, урок-инсценирование (ролевая игра), урок- путешествие, урок-КВН.

Активные формы уроков требуют, в свою очередь, и активных методов и приёмов работы. Это могут быть творческие виды пересказа, интерпретация литературных текстов, поисково-исследовательские методы (создание проблемной ситуации, «мозговой штурм», работа над индивидуальными и групповыми проектами, защита проектов), взаимопроверка работ (работа в парах). Активные методы обучения ставят обучающегося в новую позицию, он становится активным участником образовательного процесса, у обучающихся развивается способность к исследовательской деятельности.

Для успешного овладения знаниями и умениями важны формы, методы и приёмы, соединяющие обучение и воспитание в единый педагогический процесс. Этому способствует применение групповых (сетевых) форм работы (работа в парах, выполнение обучающимися заданий web-квеста, разнообразные творческие работы (сочинение сказок, рассказов, стихотворений, диалогов, составление кроссвордов, ребусов, викторин), разработка дидактических материалов и тестовых заданий, в том числе и интерактивных, интеллектуальный марафон, виртуальные литературоведческие экскурсии и путешествия, семинары, практикумы и диспуты и др.

На этапе обобщения знаний можно использовать приём «Синквейн», составление которого требует умения кратко резюмировать учебный материал. Его можно использовать при изучении словарных слов или на уроках литературы при составлении характеристики героя литературного произведения.

Приём «Составление кластера», возможно использовать на разных этапах урока. Его смысл в попытке систематизировать имеющиеся и дополнить новые знания по определенной проблеме. Кластер можно применять для организации индивидуальной и групповой работы как на уроке, так и для выполнения домашнего задания.

Одной из технологий, формирующих и активизирующих коммуникативные УУД, структурирующих самостоятельное суждение обучающихся, является диалогическое обучение. Эта технология помогает развивать способность строить отношения с одноклассниками и взрослыми, умение формулировать свою точку зрения, аргументировать своё мнение и корректно отстаивать свою позицию. Процесс учения становится увлекательным. Учащиеся получают больше возможности для развития логического и алгоритмического мышления, воображения и познания мира, для определения собственной точки зрения. Учебный диалог – неотъемлемый компонент любой гуманистической технологии обучения. Выделяют следующие уровни сформированности диалогичности [5].

1. Своя позиция участникам диалога представляется единственно правильной.

2. Все слышат друг друга, стремятся к более четкому раскрытию собственной позиции, к взаимопониманию.

3. Становится возможным «рождение» новой истины в процессе совместного размышления.

На начальном этапе рекомендуется применять формы с заданными ролями, так как ученик только начинает осваивать технологию свободного диалога. Ему легче говорить от имени какого-нибудь героя. Поэтому целесообразно использовать приемы:

- «По солнышку» (это речевая эстафета, где дети имеют возможность услышать мнение каждого участника разговора),

- «Да и нет, не говорить» - условный предмет участник диалога передаёт другому обучающемуся не по очереди, а по собственному желанию. Отказываться от выступления нельзя. Запрещаются также ответы типа «согласен», «не согласен», «не знаю». Участнику необходимо проговорить свою позицию по отношению к проблеме, аргументировать её,

- «Минута на шум». После оглашения дискуссионного вопроса микрогруппам внутри учебной группы (3 – 7 человек) предлагается минута на «шум», т.е. на обсуждение проблемы. В итоге представитель от каждого микроколлектива озвучивает их позицию по предложенной теме, отвечает на вопросы других групп.

- «Дискуссионные качели». Дискуссия – это спор по правилам, чтобы вместе найти истину, решить проблему. Имитируется раскачивание качелей между двумя сторонами участников диалога. Две группы придерживаются альтернативной точки зрения: «за» и «против». Поочерёдно от каждой группы высказываются суждения по заданной теме. Учитель может поощрять, корректировать высказывания участников, может выступать от своего имени на позициях одной из сторон. Когда аргументы будут исчерпаны, «качели» останавливаются. Необходимо подвести краткий итог разговора.

Использование технологии диалогического обучения необходимо, так как в грамотно организованных диалогах оттачивается умение аргументировать собственную точку зрения, отстаивать свои взгляды, развивать коммуникативные навыки, мужество признавать ошибочность прежних утверждений.

Выводы. Подготовка и использование активных форм и методов обучения не обходится без использования ИКТ, которые позволяют индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, контролировать деятельность каждого, активизировать творческие и познавательные способности обучающихся, оптимизировать образовательный процесс, значительно увеличить темп работы на уроке. Использование ИКТ на уроках русского языка и литературы в сочетании с активными формами и методами обучения не только значительно повышает эффективность обучения, но и помогает создать более продуктивную атмосферу на уроках, заинтересованность учащихся изучаемым материалом.

Это только часть методов и приёмов активного и интерактивного обучения, помогающих воспитывать по- настоящему образованных, нравственных людей, способных к сотрудничеству, которые могут сами принимать ответственные решения, отличаются мобильностью и динамизмом [8].

Литература:

1. Воропаева, Н.А. Интерактивные тренажеры по русскому языку «Гласные в суффиксах имён существительных»; 6 класс [Электронный ресурс] http://pedsovet.su/load/31-1-0-45159

2. Воропаева // Pedsovet.su – Сообщество взаимопомощи учителей URL: http://pedsovet.su/load/31-1-0-45159

3. Звездина, А.Я. Интерактивные методы как способ повышения мотивации в обучении русскому языку и литературе [Текст] / А.Я. Звездина // Мастер-класс. – 2006. – № 10.

4. Матюгин, И.Ю., Чакаберия, Е.И., Рыбникова, И.К., Слоненко, Т.Б. Как запоминать слова [Текст] / И.Ю. Матюгин – Д.: Сталкер, 1997

5. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко – Народное

образование. – 1998 – с. 56.
6. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии [Текст] / В.В. Сериков. – Волгоград, 1994.
7. Фанфики: виды, классификация, рейтинги и оформление [Электронный ресурс] / Фанфики в литературе – 2014 г. – URL: http://www.fanfic.ru/ (дата обращения 14.04.2015).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: Просвещение, 2010. – С. 76-90.
9. Через уроки русского языка и литературы – к гармонизации личности!: сборник материалов по итогам межрегионального научно-методического семинара-школы (11-15 мая 2015 г., Алтайский государственный университет, г. Барнаул). Барнаул: ИП Колмогоров И.А., 2015. – 403 с.

Педагогика

УДК:378.2

магистрант 2 курса Николюк Анна Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Череповецкий государственный университет» (г. Череповец);
кандидат психологических наук, доцент Поникарова Валентина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Череповецкий государственный университет» (г. Череповец)

РОЛЬ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕАБИЛИТАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ-КОЛЯСОЧНИКОВ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы реабилитации лиц с инвалидностью и (или) ограниченными возможностями здоровья. В работе актуализируется необходимость экспериментального исследования, описывающего использование инклюзивных танцев как средства повышения реабилитационного потенциала молодых инвалидов-колясочников. В статье изучены основные подходы к определению феномена «реабилитация», выделены основные направления работы и представлен опыт Инклюзивного коллектива «Надежда» (Вологодская область, город Череповец).

Ключевые слова: инвалидность, ограниченные возможности здоровья, молодые инвалиды-колясочники, реабилитация, социокультурная реабилитация, инклюзивный танец, социализация, интеграция, Инклюзивный коллектив «Надежда».

Annotation. This study is devoted to the study of the problem of rehabilitation of persons with disabilities and (or) limited health opportunities. In the work, the need for an experimental study that describes the use of inclusive dances as a means of enhancing the rehabilitation potential of young wheelchair users is actualized. The article examines the main approaches to the definition of the phenomenon of "rehabilitation", outlines the main areas of work and presents the experience of the Inclusive Team "Hope" (Vologda region, Cherepovets).

Keywords: disabilities, limited health opportunities, young disabled wheelchair users, rehabilitation, socio-cultural rehabilitation, inclusive dance, socialization, integration, Inclusive team «Hope».

Введение. На современном этапе становления общества решение вопросов, связанных с проблемами реабилитации молодых инвалидов, приобретает особую актуальность и становится одной из важнейших задач государства. В условиях повышения требований к адаптационным возможностям человека и к его персональным ресурсам важная роль в этом процессе отводится социально-личностному развитию.

Согласно Стандартным правилам обеспечения равных возможностей для инвалидов, принятым Генеральной Ассамблеей ООН от 20 декабря 1993 года, социальная реабилитация людей с инвалидностью рассматривается как наиболее перспективное направление их социализации.

В последние годы в качестве составной части реабилитации широко используется её социокультурное звено – искусство, обеспечивающие реабилитационный потенциал и способствующее развитию потенциальных возможностей людей с инвалидностью и (или) ограниченными возможностями здоровья.

В современной науке существует значительное количество исследований, посвящённых теоретическому осмыслению проблем социальной реабилитации лиц с инвалидностью и (или) ограниченными возможностями здоровья (Л.И. Акатов, Н.Ф. Дементьева, А.И. Осадчих, Е.И. Холостова и др.). Однако специальные исследования, рассматривающие социокультурную реабилитацию молодых инвалидов-колясочников, отсутствуют, что определяет актуальность нашего исследования.

Изложение основного материала статьи. Анализ психолого-педагогической литературы позволил установить, что проблема социально-личностного развития всегда являлась чрезвычайно значимой как в социальном, так и психологическом плане. На стыке различных наук сформировался единый подход к определению данного феномена, под которым понимают комплексный процесс усвоения человеком ценностей, традиций и культуры общества для воспитания и социализации.

Социально-личностное развитие представляет высшую интегративную систему, характеризующуюся целостностью и развитием на протяжении всей жизни человека. Биологические, педагогические и социальные факторы определяют психологическое и социальное направления изменения личности. Это позволяет определить возрастные этапы её развития и выделить их отличительные особенности [8; 9].

Вследствие ряда неблагоприятных факторов и опасностей, которые существуют на каждом возрастном этапе развития, могут возникнуть нарушения процесса социализации. Особую группу риска составляют лица с инвалидностью и (или) ограниченными возможностями здоровья, чьи психические и физические отклонения обуславливают особенности их социально-личностного развития. Определённое своеобразие данный процесс приобретает у молодых инвалидов-колясочников, у которых физический недостаток существенно влияет на социальную позицию ребёнка и на его отношение к окружающему миру [6; 7].

Исследуя социальное развитие детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, А.В. Кроткова подчёркивает глубокое своеобразие их эмоционально-волевого и личностного развития, низкий уровень социальной адаптации.

Расстройства эмоционально-волевой сферы проявляются у одних инвалидов-колясочников в виде

раздражительности, двигательной расторможенности, агрессии и реакции протеста по отношению к окружающим, а у других – в виде застенчивости, заторможенности, робости, равнодушия и безучастного отношения к окружающим [10; 16].

Реакция на осознание собственной неполноценности, социальная депривация и неправильное воспитание являются следствием искажения ведущей деятельности и общения с окружающими. Это приводит к тому, что у них отмечаются такие особенности развития личности, как отсутствие уверенности и самостоятельности; повышенная внушаемость и чувствительность; застенчивость; замкнутость; резкие перепады настроения; страхи; недостаточная критичность; стремление к ограничению социальных контактов.

Личностная незрелость у молодых инвалидов-колясочников проявляется в наивности суждений, слабой ориентированности в бытовых и практических вопросах жизни, неспособности и нежелании к самостоятельной практической деятельности. Они длительное время ориентируются на одобрение взрослого, обижаются в ответ на замечания, проявляют агрессивность. Интенсивность и продуктивность их контактов со сверстниками и взрослыми низкая, поскольку они проявляют слабость волевых усилий и мотивации – это приводит к выраженным трудностям их социальной адаптации [10; 16]. В этой связи первостепенное значение приобретает поиск оптимальных направлений реабилитации.

Реабилитация – это процесс, направленный на достижение и поддержание инвалидом оптимального физического, интеллектуального, психологического и социального функциональных уровней, обеспечивающих ему возможность изменить жизнь в сторону более высокого уровня независимости [11].

По мнению А.Й. Осадчих, инвалидность выступает как проблема деятельности человека в условиях ограниченной свободы выбора и включает в себя аспекты как правовой, социально-средовой, психологический, общественно-идеологический, производственно-экономический, анатомо-функциональный, каждому из которых соответствует свой вид реабилитации [4; 11; 14].

Медицинская реабилитация представляет собой комплекс мер, направленных на восстановление утраченных функций или компенсацию нарушенных функций, замещение утраченных органов, приостановление прогрессирования заболеваний.

Психологическая реабилитация является самостоятельным направлением реабилитационной деятельности, сосредоточенным на повышении уровня психического и психологического здоровья субъекта, оптимизации внутригрупповых связей и отношений, выявлении потенциальных возможностей личности и организации психологической коррекции, поддержки и помощи.

Педагогическая реабилитация направлена на преодоление состояния «педагогической запущенности» и овладение, по возможности, знаниями, умениями и навыками самоконтроля и осознанного поведения, самообслуживания, получил необходимый уровень общего или дополнительного школьного образования. Важнейшая цель этой деятельности – выработка у ребёнка уверенности в собственных возможностях, создание установки на активную самостоятельную жизнь.

Профессиональная (образовательная) реабилитация инвалидов представляет собой комплекс мер, направленных на получение инвалидами необходимого общего образования, при необходимости – различных уровней и видов социального или дополнительного образования, профессиональной переподготовки для получения новой профессии.

Социально-трудовая реабилитация направлена на приспособление производственной среды к нуждам и потребностям инвалида, его адаптацию к требованиям производства.

Социально-средовая реабилитация предполагает восстановление у инвалида чувства социальной значимости внутри новой для него социальной среды. Это достигается за счёт знакомства с основными характеристиками среды, в которой он оказался; помощи в организации новой среды жизнедеятельности и восстановления привычных моделей поведения и деятельности по организации собственной повседневной жизни.

Социокультурная реабилитация направлена на удовлетворение блокированной у инвалида потребности в информации, в получении социально-культурных услуг и доступных видах творчества.

Главным условием реабилитационной работы с людьми с инвалидностью и (или) ограниченными возможностями здоровья является обеспечение интеграции, повышение реабилитационного потенциала и потенциальных возможностей на всех этапах возрастного развития. Это достигается за счёт комплексного подхода и широкого спектра направлений работы: просветительской, досуговой, коррекционной, познавательной и эмоционально-эстетической деятельности.

На современном этапе становления общества в качестве составной части реабилитации широко используется её социокультурное звено. Согласно определению Н.В. Арабкиной и Ю.А. Тупало социокультурная реабилитация представляет собой процесс взаимодействия личности с социальной средой для выявления духовных интересов и потребностей, развития эстетического и творческого восприятия, а также коммуникативных навыков с целью самореализации и интеграции в окружающую социально-культурную среду [1; 13]. В последние годы в этом процессе немаловажную роль играет искусство, которое рассматривается как инструмент для решения образовательной, информационной и релаксационной функций; приобщения к культурным и духовным ценностям; достижения компенсации вторичных отклонений в психическом развитии, обусловленных наличием первичного дефекта.

Наши исследования и данные литературы показывают, что на сегодняшний день в системе искусства, как составной части социокультурной реабилитации лиц с инвалидность (или) ограниченными возможностями здоровья, культурно-досуговая деятельность выступает в качестве одного из главных подходов, а её театрализованные формы (музыка, хореография, вокал и др.) – как вид организации и эффективное средство интеграции [2; 5]. Р.М. Войтенко [3], Н.Т. Попова [15] и А.Ю. Шеманов [15] описывая опыт включения лиц с инвалидность (или) ограниченными возможностями здоровья в процесс искусства, отмечают, что в центре внимания оказывается активная роль личности реабилитанта – системообразующий фактор процесса интеграции, обеспечивающий его максимальную успешность. Именно активное участие самого реабилитанта в культурно-досуговой деятельности является значимым средством выявления и поддержки ресурсов личности, а также повышения реабилитационного потенциала.

В связи с этим влияние культурной детерминанты на людей с инвалидностью и (или) ограниченными возможностями здоровья, а в частности на молодых инвалидов-колясочников велико, поскольку позволяет определить их эффективное взаимодействие с социальными институтами на микроуровне, а также способы благополучной социокультурной реабилитации. Это демонстрирует инклюзивный потенциал искусства и

констатирует, что творчество данной категории людей перешло от этапа становления к поиску своего места в общем процессе культурно-досуговой деятельности. Примером этому служит инклюзивный танец, способствующий реализации любых возможностей через систему волонтёрских мероприятий, использующих творческие постановки для реабилитации и интеграции [12].

В России существуют практики создания танцевальных коллективов, объединяющих детей, подростков и людей с инвалидностью и (или) ограниченными возможностями здоровья. Одни коллективы объединяют только людей с инвалидностью, другие – предполагают взаимодействие в коллективе лиц с ограниченными возможностями здоровья и условно здоровых людей. Нам представляется, что именно второй вариант формирует в обществе социальные установки и продуктивные паттерны поведения, о чём свидетельствует опыт работы Инклюзивного коллектива «Надежда» (Вологодская область, город Череповец).

Структурно танцевальный коллектив, возглавляемый руководителем, объединяет подростков с инвалидностью, связанной с выраженными трудностями или невозможностью передвижения, сопровождающих их людей – родителей, а также инклюзивных партнёров – волонтёров из числа студентов Череповецкого государственного университета.

Функциональная задача коллектива связана с повышением реабилитационного потенциала молодых инвалидов-колясочников, основанного на их совместном творчестве с инклюзивными партнёрами.

Организация культурно-досуговой деятельности в инклюзивном коллективе предполагает учёт познавательной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер людей с инвалидностью и (или) ограниченными возможностями здоровья, а также их компенсаторных возможностей с целью приобщения к духовному богатству через постановку танцевальных спектаклей, творческих номеров.

Для руководителя коллектива это предполагает выбор ключевой идеи постановки, доступной в плане движений; последовательности подготовки и проведения репетиций, выступлений. Для молодых инвалидов-колясочников и сопровождающих их людей репетиционная деятельность и выступления предполагают встраивание этого процесса в режим жизни, продумывание маршрутов и времени транспортировки к месту их проведения, синхронизацию социокультурной деятельности с другими видами деятельности (реабилитация, лечение и образование). Для инклюзивных партнёров участие в работе танцевального коллектива означает наличие определённых психологических установок на принятие людей с инвалидностью и совместное с ними творчество, компетенций в вопросах специфики взаимодействия с инвалидами-колясочниками и толерантности как базовой установки.

Инклюзивный коллектив «Надежда» является призёром и лауреатом региональных всероссийских, международных конкурсов и фестивалей: «Протеатр», «Синяя птица», «Стремление к Солнцу», «Радость жить», «Ради жизни на Земле». Ребята принимают ежегодное участие в международном фестивале «Inclusive Dance». В 2014 году они не только вышли победителем в финал, но и в очном туре студентка-дефектолог в паре с танцующим на коляске партнёром сумела завоевать призовое место. В 2015 году им удалось повторить успех: они заняли 1-е место в направлении «Народный танец», также студентка-дефектолог в паре с танцующим на коляске партнёром сумела завоевать призовое место в категории «Танцевальная импровизация». В 2016 году коллективу был вручён Сертификат, подтверждающий внесение в международную ассоциацию инклюзивных танцевальных коллективов (World Inclusive Dance Association), а руководитель был удостоена специальной премии «За вклад в развитие инклюзивного танца в России» в номинации «Лучший руководитель инклюзивного танцевального коллектива».

В 2017 году Инклюзивный коллектив «Надежда» вернулся с V международного фестиваля с наградой лауреата 3 степени с танцевальным номером «Вологда», лауреата 2 степени в направлении «Народный танец». В рамках соревнований по инклюзивному танцу среди пар в категории «Танцевальная импровизация» инклюзивным партнёрам в паре с танцующими на коляске детьми сумели завоевать 2-е и 3-е место. Это демонстрирует инклюзивный потенциал искусства и позволяет рассматривать его как самостоятельное направление в системе социокультурной реабилитации молодых инвалидов-колясочников.

Выводы. Проведённый анализ психолого-педагогической и специальной литературы показал, что наука располагает достижениями в области изучения реабилитации лиц с инвалидностью и (или) ограниченными возможностями здоровья. Однако данные, описывающие использование инклюзивных танцев как средства повышения реабилитационного потенциала молодых инвалидов-колясочников, в настоящее время отсутствуют, что определяет необходимость экспериментального исследования с использованием взаимодополняющих методик («Самооценка психических состояний» (по Г.Ю. Айзенку), «Диагностика эмоционального выгорания» (по Н.Е. Водопьяновой), «Инвентаризация симптомов стресса» (по Т.А. Иванченко), «Диагностика копинг-поведения» (по Р. Лазарусу).

Литература:

1. Арабкина, Н.В. Социокультурная реабилитация детей инвалидов в художественно-творческой деятельности // Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы международной научно-практической конференции. – М.: МГППУ, 2011. – С. 526-527.
2. Валентиров, М. Ю. Подходы к исследованию социализации личности в зарубежной и отечественной психологии / М.Ю. Валентиров // Молодой ученый. – 2013. – №12. – С. 804-809.
3. Войтенко, Р.М. Основы реабилитологии и социальная медицина: концепция и методология / Р.М. Войтенко – СПб.: МЕДЕЯ, 2007. – С. 21-28.
4. Гудина, Т.В. Направления, виды и методы реабилитационной деятельности в работе с детьми-инвалидами / Т.В. Гудина // Вестник ЧГУ. – 2013. – №4. – С. 103-106.
5. Исаков, А.О. Процесс социализации ребёнка и факторы, определяющие её эффективность / А.О. Исаков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – С. 711-715.
6. Калижнюк, Э.С. Психические нарушения при детских церебральных параличах / Э.С. Калижнюк. – Киев: Вища шк., 1987. – 269 с.
7. Кузецова, Л.В. Основы специальной психологии / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева. – Москва: Академия, 2002. – 480 с.
8. Леханова, О.Л. Угрозы социальному развитию детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте / О.А. Денисова, О.Л. Леханова // Вестник Череповецкого государственного университета: Научный журнал. – 2012. - №1. – С. 98-102.
9. Немов, Р.С. Возрастная психология. Книга 2 / Р.С. Немов. – Москва: ВЛАДОС, 1995. – 375 с.
10. Савина, М.В. Проблемы психического развития детей и подростков с детским церебральным

параличом / М.В. Савина // Международный медицинский журнал. – 2010. – №3. – С. 11-15.
11. Сюткина, А.Л. Комплексная реабилитация инвалидов в контексте социальной политики государства / А.Л. Сюткина // Медицина и образование в Сибири. – 2008. – №6. – С. 11
12. Тарасов, Л.В. Инклюзивный танец – это… / Л.В. Тарасов // В танце равные. – М.: АНО «Центр социокультурной анимации «Одухотворение». – 2014. – №1. – С. 8-9.
13. Тупало, Ю.А. Социокультурная адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями // Социально-экономические аспекты развития современного общества: Межвузовский сборник научных трудов. – 2014. – С. 248-255.
14. Холостова, Е. И. Социальная работа с инвалидами / Е.И. Холостова. – Москва: Дашков и К, 2006. – 240 с.
15. Шеманов, А.Ю. Инклюзия в культурологической перспективе / Н.Т. Попова, А.Ю. Шеманов // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 74-82.
16. Шипицына, Л.М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата / И.И. Мамайчук, Л.М. Шипицына. – Москва: Владос, 2004. – 368 с.

Педагогика

УДК 37.013.78

кандидат педагогических наук Ничипоренко Лидия Константиновна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук Яфизова Римма Иршатовна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЕТСКОЙ ИГРОВОЙ СУБКУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности игровой субкультуры современного ребенка дошкольного возраста. Большое внимание уделяется подготовке педагога к учету и использованию детской субкультуры в образовательном процессе детского сада.
Ключевые слова: детская игровая субкультура, образовательная среда, социализация дошкольника.
Annotation: The article deals with the features of children's play subculture. Much attention is given to nursery teacher's training to consider and use the children's subculture in the educational process of the kindergarten.
Keywords: children's play subculture, educational environment, socialization of preschoolers.

Введение. Мир игровой детской субкультуры невероятно обширен и разнообразен. Он оказывает значительное влияние на развитие с самого рождения ребенка. Однако, каким это влияние может быть, положительным или отрицательным, зависит от того, насколько правильно его используют взрослые по отношению к детям. Развитие этого феномена напрямую зависит от взрослых, так как именно они в большей мере являются его создателями.

Игру, аспекты создания предметов, среды для детской игры изучают давно, но современные родители и педагоги зачастую даже не задумываются о влиянии всего этого на развитие ребенка. Посредством игры ребенок познает себя, окружающий мир, взаимодействие его элементов, взаимоотношения между людьми. Любая неправильная игрушка, игра, мультфильм может оставить в сознании ребенка отпечаток, который в дальнейшем сказывается на всей его жизни. Воспринятое из внешнего мира, ребенок видит, как норму, а проигрываемое им в деятельности он считает правильным. Целью исследования стало теоретически изучить особенности игровой субкультуры детей старшего дошкольного возраста, обосновать социализирующие возможности современной детской субкультуры, разработать апробировать педагогические условия, обеспечивающие развивающий потенциал детской субкультуры в игровой и образовательной деятельности дошкольников. Задачи исследования: осуществить теоретический анализ философской и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; комплексно исследовать специфику субкультуры современного дошкольника; спроектировать и описать условия, обеспечивающие позитивные социализирующие изменения, посредством обогащения игровой субкультуры детей и развития ценностного отношения взрослых к ней.

Изложение основного материала статьи. Человек изменяется вместе с окружающей действительностью, но совсем не так стремительно, как мир. Существуют различные подходы к рассмотрению социализации детей дошкольного возраста, например, И.Н. Зарецкая, А.В. Мудрик употребляют термин «первичная социализация», а Н.В. Андреенкова, Г.М. Андреева Я.И. Гилинский, вводят понятие «ранняя социализация».

Для успешной социализации ребёнка в мире, где существуют определённые правила, нормативы, обозначены ценности взрослыми людьми, ребёнку необходимо понять себя, почувствовать собственную силу, собственную ценность, поверить в глубину и истинность своих суждений, принять возможность и право на существование своей логики, другого (не взрослого) восприятия мира, другого его понимания [9].

В современном обществе произошло разделение на «мир взрослых» и «мир детей», между которыми огромная временная и смысловая пропасть. Ребенок еще должен понять: хорошо ли быть взрослым, есть ли смысл к этому стремиться? А взрослый вынужден придумывать, как приобщить ребенка к своему миру, его смыслам, ценностям, как заинтересовать подготовкой к тому будущему, которое ему пока недоступно и наступит нескоро. Ребенок, не открывающий для себя смысла развития, не может быть счастливым.

Понятие детской субкультуры появилось на рубеже 20 и 21 веков в связи с поворотом общественного сознания от понимания ребенка как существа, лишь «готовящегося стать личностью», к признанию самоценности детства в развитии общечеловеческой культуры и возможности участия детей в различных сферах общественной жизни [1].

В общечеловеческой культуре детская субкультура занимает подчиненное место, и вместе с тем она обладает относительной автономией, поскольку в любом обществе дети имеют свой собственный язык, различные формы взаимодействия, свои моральные регуляторы поведения, весьма устойчивые для каждого возрастного уровня и развивающиеся в значительной степени независимо от взрослых [1].

В своих работах М.В. Осорина, отмечает, что детская субкультура — это результат коллективного творчества многих поколений детей. Она передается от ребенка к ребенку в непосредственном общении. Детская субкультура, с одной стороны, достаточно консервативна, но, с другой стороны, она гибко реагирует на события окружающего мира и ассимилирует новую информацию, вводя ее в традиционно детские культуральные структуры [8].

Собственно, детская субкультура, представленная народными играми, фольклором, детским правовым кодексом, юмором, магией и мифотворчеством, детским философствованием, словотворчеством, эстетическими представлениями детей сегодня претерпевает значительные изменения в связи с сосредоточенностью взрослых на мире детства.

Взрослые создают для детей разнообразные условия для детского бытия. Детские музеи и театры все больше ориентируются на маленького посетителя и зрителя, становятся интерактивными, предлагают спектр услуг для семейного досуга. Практически любой торговый центр и ресторан имеет игровые комнаты. Детям предоставляется возможность поучаствовать в кулинарных мастер-классах, поиграть с аниматорами. Открываются магазины для семейного шопинга, в ассортименте которых одежда, игрушки, посуда и многое другое с логотипами любимых современных мультфильмов и игр (Щенячий Патруль, Полли Робокар, Феи Винкс и др.). Развивается копия «взрослого мира для детей» с детскими парикмахерскими, медицинскими центрами, развлекательными пространствами.

Сегодня как ни в какой другой временной период именно взрослый мир определяет:

В какие игрушки будет играть ребенок? Современная индустрия по созданию игрушек выпускает огромное количество атрибутов для игр детей. У ребенка исчезает потребность придумывать, мастерить костюмы, элементы обстановки для игры, также нет необходимости использовать предметы-заместители [3].

В какие игры будет играть ребенок? Возрождается интерес к настольно-печатным играм. Настольные игры для семейного досуга в России имеют длинную и интересную историю [4].

Какую одежду будет носить ребенок? Очевидно возвращение идеалов Средневековья, когда дети воспринимались «маленькими копиями» взрослых. Сегодня данная тенденция отражается в стиле одежды «family look», когда дети и родители одеты идентично. Исследования в области технологичности подобных комплектов (взрослого и детского платья) доказывают его экономическую состоятельность [7].

Какие мультфильмы будут смотреть дети? Мультфильм для ребенка – это целый мир со своими правилами, которые ребенок непроизвольно транслирует в игры и общение. Дети начинают применять в жизни знания, полученные из мультфильмов, подражают главным героям. Без объяснения взрослого не разделяют положительные и отрицательные стороны своего любимого героя, не разграничивая вымысел и реальность, они принимают за образец любимого героя полностью, целиком [5].

Какие книги будут читать дети? Современные книги для детей очень разнообразны по содержанию, оформлению, материалу. Начиная от переиздания классических детских книг 19-20 века с иллюстрациями и текстом до современных изданий с технологией дополненной реальности, предоставляющая ребенку информацию об объектах, которые его окружают, она совмещает в себе реальное и виртуальное [6].

Сегодня дети не создают субкультуру. Они являются потребителями готового контента, нет необходимости изобретать и придумывать, фантазировать, создавать уникальные артефакты детства.

Нехватка информации о современной детской субкультуре приводит к непродуктивному построению педагогом образовательного процесса. Ключом к пониманию ребенка и пониманию его потребностей, становится изучение современной субкультуры.

В образовательном процессе педагоги используют артефакты субкультуры, на которых выросли сами и отдают предпочтение советским книгам, мультфильмам и персонажам, которые уже приняты обществом и проверены временем.

Основными методами выявления особенностей детской субкультуры становятся наблюдение за играми, общением детей, беседа с детьми.

Сегодня дети дошкольного возраста «продолжают» в след за старшим поколением играть в народные подвижные игры. Они носят особый характер, предполагают строгие правила, и становятся востребованными детьми. В игре дошкольники также пользуются собственным правовым кодексом, который отличается от правового кодекса взрослых. Этот компонент детской субкультуры, помогает раскрывать своеобразие норм поведения и взаимодействия, которые дети стараются соблюдать во время игры. Во время прогулки, дети с лёгкостью включаются в совместные игры с детьми другого возраста. В разновозрастных сообществах чаще происходит присвоение и передача игровой субкультуры детства, её познавательное содержание.

Детям свойственно открытое подражание главным героям мультфильмов и различным сказочным персонажам. При этом сам герой может быть, как положительным, так и с отрицательными чертами, - поэтому ребёнок действует согласно своему воображаемому плану, в котором он наделён важными чертами, чувствами, желаниями.

Характерной чертой современной детской игровой субкультуры становится её полоролевая направленность. Девочки предпочитают играть с девочками, мальчики – с мальчиками. У всех свои игрушки, свои герои, свои мультфильмы. И если раньше можно было выделить множество игрушек, направленных на оба пола, то сейчас интересы тех и других разделились, и им уже не интересно играть вместе.

Сюжеты, основанные на современных мультфильмах, становятся более интересными в детской интерпретации, насыщены интонационными репликами, не характерными для персонажа. Стоит отметить, что дети любят повторять понравившийся сюжет.

Опрос родителей современных дошкольников показал отношение взрослых к элементам современной детской субкультуры. Родители отмечают, что в современных мультфильмах им нравится: *«юмор», «яркость», «качество», «музыкальность»*. Интересно то, что в большинстве случаев в детских мультфильмах присутствует недетский юмор.

Практически половина опрошенных родителей, отвечая на вопрос «Что Вам нравится в современных детских мультфильмах?» отвечали просто «Ничего». В анкетах встречались даже такие ответы как: *«Я их не смотрю, видела один раз, не впечатлил»*. 78% родителям не нравятся современные мультфильмы, они их считают агрессивными, жестокими, бесполезными, при этом все равно позволяют детям их смотреть.

Новый детский фильм или мультфильм, который выходит в прокат, «требует» поддержки популярности и увеличение прибыли, - соответственно для этого компании выпускают множество разнообразных игрушек, раскрасок, различных пособий и атрибутов с персонажами или тематиками этих новшеств. Дети, видя все

это, переносят в свою игру. И если раньше все эти атрибуты были не столь популярны из-за недоступности и только зарождения зарубежной мультимедии в России, то сейчас в любом магазине, можно найти большое количество знакомых персонажей любых направлений и видов, будь то куклы, настольные игры, канцелярия и т.п. В магазине ребенок может найти себе меч, волшебную палочку, крылья феи, все, чтобы почувствовать себя самым настоящим персонажем любимого сказочного мира.

В конце прошлого века из-за отсутствия разнообразия детских игрушек и дороговизны зарубежных, дети придумывали атрибуты для игры из подручных средств и бросового материалов. Найденная на улице палка, за считанные секунды превращалась в меч героя или в волшебную палочку феи, дети клеили себе короны, одним словом, создавали все атрибуты с помощью фантазии и собственных рук. Продумывали приключения персонажей, взятых из книжек, сами, придумывали свои миры, героев; придумывали свои игры, к ним правила.

21 век – век интернет-технологий. Современный человек привык, что большую часть работы за него выполняет компьютеры и техника. С детства становится понятно, что делать и придумывать ничего не нужно, - всё уже придумано и изготовлено. Для того, чтобы получить крылья для феи, не нужно ничего клеить и рисовать, - красивее, чем в магазине все равно не получится. Признаемся, что, создавая все эти атрибуты, взрослые задумываются в основном лишь о выгоде продаж, а не о развитии детей. Современные игрушки – узконаправленные. Приобретая крылья феи как у Винкс, ребенок будет играть только в «Винкс», а не придумывать, в какой игре их можно еще применить, приобретая маску как у Человека-паука, ребенок будет играть именно в него, а не пытаться объединить его с каким-либо другим персонажем.

Возможно, сегодня, несмотря на разнообразие детских игровых атрибутов, можно зафиксировать тенденцию деградации интереса детей к самостоятельному воссозданию игры.

Игра является неотъемлемой частью детской субкультуры и жизни ребенка в целом. Через игру ребенок познает окружающий мир, мир взрослых, отношения между людьми. Учится общаться, строить отношения, находить общий язык, приходить к общим соглашениям и то, что ребенок видит вокруг себя, впоследствии, отражается в его игре. Зачастую источником детских игр являются другие элементы детской субкультуры, такие как мультфильмы, фильмы, литература и т.п. – поэтому важно изучая особенности детской игры, изучить и понять, чем окружает себя ребенок, что он любит, чем интересуется [2].

Позиция взрослого так же важна в игровой деятельности ребенка. Именно взрослый является создателем множества элементов детской субкультуры.

Проанализировав экспериментальные материалы, можно говорить о том, что развитие детской игровой субкультуры характеризуется отрицательными тенденциями для развития современного ребенка. Современные дети стали более зависимы от информационных технологий (телевизора, компьютера, игровых приставок, планшета и т.п.), что оказывает влияние на развитие детской игры. Постепенно из жизни дошкольников уходят дворовые сообщества, которые несли в себе коллективные игры на свежем воздухе, самостоятельность, разнообразие деятельности. С уходом дворовых сообществ уходит передача элементов игровой субкультуры от более старших детей к более младшим. Дошкольники ограничены детским садом и домом. В детском саду из-за большого количества времени, отведенного на занятия, дети не успевают играть. Дома они заняты просмотром мультфильмов и игрой на компьютере.

Практически все родители в опросе отмечали, что в современных мультфильмах их не устраивает агрессия, бессмысленность сюжета, отсутствие морали, но при этом, родители позволяют смотреть своим детям эти мультфильмы. Непонимание родителями важности и ценности детской субкультуры так же оказывает отрицательное воздействие на развитие детской субкультуры.

Направления практической работы, способствующие обогащению игровой субкультуры детей, развитию ценностного отношения к ней взрослых и самих детей.

Первое направление - проектирование работы на расширение представлений детей об интересующих их элементах детской субкультуры, посредством: бесед с детьми об интересующих их персонажей (кто они, что они умеют, как выглядят, можно ли так выглядеть в реальной жизни, почему нравятся детям, какой характер, положительный или отрицательный этот персонаж, как он общается с другими, помогает ли и т.п.); организация ролевой полифункциональной игры.

Второе направление - развитие у детей интереса не только к новым, но и к исторически сложившимся элементам детской субкультуры посредством: чтения литературы, содержащей в себе прототипы любимых персонажей детьми; условия для разнообразной самостоятельной деятельности детей, когда можно показывать, как именно дети понимают пережитые героем приключения в книге; какими он видит персонажей, их внешний вид, характер.

Третье направление - расширение игрового опыта детей на основе полученных представлений через обогащение знаний детей об их любимых персонажах. Это позволит детям расширить идеи для игры. Дошкольники в своих играх смогут отражать приключения не только любимых ими феях Winx, персонажей Disney, но и их прототипов. Можно заинтересовать детей использованием этих персонажей в игре, помочь составить игровой сюжет, разрешить проблемную ситуацию, придумать новые приключения для уже хорошо знакомых для них героев.

Четвертое направление – расширение психолого-педагогических представлений педагогов об особенностях детской игровой субкультуры. Зачастую воспитатели знают о предпочтениях детей группе, но сами не проявляют к ним никакого интереса. В организованной деятельности они используют уже давно знакомые детям элементы субкультуры, взятые из книжек или накопленные в своей практике. Реализовать можно посредством следующих форм: воспоминания педагогом своего детства (что нравилось, что не нравилось, во что любили играть, какие книжки, мультфильмы, фильмы любили, все ли нравилось в то время более старшему поколению); попробовать осовременить используемый ими материал, что бы он так же был понятен и интересен детям; тренинг «Я большой ребенок» (серия встреч, в формате которых воспитатели могут делиться своими наблюдениями, обсуждать новые способы взаимодействия с современными детьми, делиться знаниями, об открытиях сделанные в мире детских интересов). Ведь зачастую воспитатели знают о некоторых увлечениях детей, могут их назвать, но редко кто из них разбирается в любимых детских персонажах, понимают их суть [10].

Пятое направление – когда ключевой задачей воспитателя становится учет детской субкультуры в образовательном процессе детского сада, например, посредством образовательных ситуаций.

Шестое направление – расширение психолого-педагогических представлений родителей об

особенностях детской игровой субкультуры и субкультуры в целом. Многие родители даже и не задумываются, что смотрят их дети, во что они играют и как все это влияет на развитие их детей. Реализация этого направления возможна в следующих формах: создание раздела на сайте детского сада, посвященного субкультуре детей; организация *«Parents' club»* (здесь родители смогут сами окунуться в свое детства, вспомнить, что их окружало, что они любили и т.п.); встречи «Родители, которые играют в игры, игры в которые играют родители» - совместная деятельность родителей и детей. В рамках данной работы родители учатся играть в те игры, которые интересны детям, а не те, которые взрослые пытаются перенести из своего детства.

Выводы. Исследование показало, что игровая субкультура создается совместными усилиями детского и взрослого сообщества (зачастую стихийно). В большинстве случаях, именно, вмешательство взрослого сообщества оказывает отрицательное влияние на развитие детской игровой субкультуры, стремясь удовлетворить свои потребности, взрослые закрывают глаза на потребности детей.

Приобщаясь к традиционной культуре детей, ребенок принимает возрастные нормы поведения в группе сверстников, учится эффективным техникам решения трудных ситуаций, исследует границы дозволенного, решает свои эмоциональные проблемы, учится влиять на других, развлекается, познает мир, себя и окружающих людей. Посредством детской субкультуры удовлетворяются важнейшие потребности ребенка: в близости с другими людьми за пределами семьи; в самостоятельности и участии в социальных изменениях и др.

Во все времена детская субкультура включала в себя как положительные, так и отрицательные стороны. В современном мире для ребенка делается практически всё. Взрослые стараются создать неповторимое пространство и время для жизни и развития ребенка, вкладывая безграничный ресурс в Детство. Бескорыстен ли взрослый Мир относительно Детства? Всё ли то, что делается во имя ребёнка делается для ребенка? Закономерность такова, что чем больше взрослый вкладывает в малыша, тем больше ожидает от него в виде качественного результата. Взрослые так много делают для ребенка, но не делают ничего, чтобы у ребенка осталась возможность остаться ребенком с ДЕТСКОЙ субкультурой, которая создается им самим из желания открыть, узнать, разгадать, фантазировать. Результаты данного исследования расширяют психолого-педагогическую характеристику детей старшего дошкольного возраста в рамках особенностей игровой субкультуры, что даёт материал для диагностической, коррекционной и педагогической работы с детьми старшего дошкольного возраста и их семьями.

Литература:

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: Учебное пособие – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 431 с.

2. Басенкова Л. В. Современная детская игровая субкультура и моделирование социальных отношений // Вестник ВятГУ. 2009. №4. – С. 96-98

3. Иванова Е.С. Анализ различных подходов к классификации детской игрушки // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – Саратов.: ФГБОУ ВО Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 2011. - Вып. 3. - С. 71-73.

4. Костюхина М.С. Детский оракул. По страницам настольно-печатных игр. – М.: Новое литературное обозрение, 2013. – с. 656

5. Лалетина А.Ф. Культурообразующее значение мультипликации // Научная электронная библиотека Elibrary.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=18775622, свободный. – Загл.с экрана. – на русск.яз. – Дата обращения: 06.04.2018.

6. Мурашов А.А., Смоленцева Л.В. Виртуальная реальность и дополненная реальность. взгляд на будущее // Сборник трудов молодых ученых УВО «Университет управления «ТИСБИ». – Казань.: Университет управления «ТИСБИ», 2016. - С. 91-96.

7. Нуруллина Г.Н., Кузнецова Т.Е., Абуталипова Л.Н. Сокращение материалоёмкости в производстве трикотажных изделий путем использования стиля «Family look» // Вестник Казанского технологического университета. Т.20. – 2017. - №20. - С. 77-78.

8. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Питер, 2017. – 304 с.

9. Стрелкова Ольга Детская субкультура как компонент социального развития старших дошкольников // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2013. №5. – С. 91-99

10. Субботина Е.С., Захарова Л.М. Образовательная среда как условие поддержки мира детства // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2017. №3. – С. 143-152

Педагогика

УДК: 373.1

аспирант Новичков Алексей Валерьевич
Православная классическая гимназия «КОВЧЕГ» (Московская область, Щелковский район, село Душоново)

УЧАСТНИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРАВОСЛАВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые особенности православных общеобразовательных школ. Выявлены участники образовательного процесса. Автор анализирует особенности, цели, интересы и ожидания участников, рассматривает условие успешности образовательного процесса.

Ключевые слова: участники образовательного процесса, православные школы, Церковь, цели образования.

Annotation. In the article some features of orthodox education schools are considered. Participants of the educational process are identified. The author analyzes the features, goals, interests and expectations of the participants, considers the condition of the success of the educational process.

Keywords: participants in the educational process, Orthodox schools, Church, objectives of education.

Введение. В настоящее время православные общеобразовательные организации, преодолевая сложный период становления и развития, заняли устойчивую позицию в формирующейся нише отечественных частных школ. Сегодня в Российской Федерации действуют 170 православных общеобразовательных организаций, 28 из которых находятся в Москве, а 16 в Московской области [1]. Десятки тысяч учеников осваивают программы начального, основного и среднего общего образования в православных школах, лицеях и гимназиях.

Уже наличие данного обстоятельства ориентирует на научное осмысление практики деятельности православных общеобразовательных школ, выявление их существенных особенностей. С нашей точки зрения, уже первоначальный взгляд на образовательное пространство любой образовательной организации позволяет выделить в нем, в первую очередь, его участников, рассмотреть структуру, взаимодействие, общие и частные цели «участников образовательного процесса», характеризуя которых можно четко представить особенности православного общего образования, а также отличие православных школ от других общеобразовательных организаций.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – выявить и охарактеризовать основных участников образовательного процесса в православных общеобразовательных организациях.

Изложение основного материала статьи. Характеризуя свою школу, педагоги православных общеобразовательных организаций перечисляют обычно ее несомненные достоинства, реже проблемы. Иногда, во главу угла ставятся выдающиеся качества лидеров этих школ, как правило священников, участвующих в учебном процессе или тех, кто стоит или стоял у фундамента этого явления. К сильным сторонам православных школ, как правило, относят осознанное единство мировоззрения (православного) на основе которого строится весь образовательный процесс, малая наполняемость классов, на первый взгляд позволяющая более успешно достигать поставленных целей, общая направленность всех участников на неформальное взаимодействие, обусловленное избирательностью на входе.

Для этого не нужно создавать специальные (конфессиональные) школы. Можно, при известной доле настойчивости, получить искомые параметры и в рамках обычной, государственной или частной школы. Более того, мы утверждаем, что в привычной нам государственной школе были, есть и будут выдающиеся примеры организации дела, позволяющие гарантированно достигать высоких результатов.

Чтобы определить явление, необходимо выявить сущностную характеристику, качественно отличающую его от всего остального что есть в мире. Для выявления существенных, сущностных характеристик православной школы, рассмотрим ее как образовательное пространство [2, 3]. Кого мы увидим внутри и кто останется снаружи?

Внутри образовательного пространства любой общеобразовательной школы оказываются те участники, которые включены в образовательный процесс в данный момент времени, в конкретном месте, при заданных условиях. В чьих интересах совершается образование? Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 вступивший в силу 1 сентября 2013 года отвечает на эти вопросы однозначно. Это: дети, их родители, педагоги и сотрудники, общество и государство [4]. Не сложно заметить, что для православной школы к этим участникам необходимо добавить православную Церковь, главой которой является Бог: «Церковь – это и есть Богочеловеческий Организм, глава которого Бог» [5].

У каждого из участников образовательного пространства православной школы существуют свои цели, достижение которых может быть оценено как успешность всего процесса. Хотя заметим, что и отсутствие осознанных целей не исключает попадания в образовательное пространство, так как участвовать в процессе можно не только по указанной причине, но и по чувству долга, например, признавая не личные, но общественные цели своей деятельности.

Каковы же цели участников образовательного пространства «православной школы»? Государство определяет свои в форме образовательных стандартов (ФГОСы) [6]. С обществом сложнее, потому что оно неоднородно и в культурном и в социальном плане. Можно предположить, что общество не деградирует если удается поддерживать ту культурную среду, в которой оно находится, воспроизводя и сохраняя в новом поколении уже принятые ценности. Если же говорить о развитии, то встанет вопрос о единстве в видении будущего, что, пока не наблюдается. Здесь сразу становится очевидным преимущество православных христиан, объединенных на основе единого проекта, изложенного в последних словах «Символа Веры» - «Чаю воскресения мертвых и жизни будущего века» [7].

Каковы цели родителей? Вопрос не однозначен. Здесь родители принимают сторону своих детей. Большинство из них объединяет желание дать лучшее своим детям и они выбирают православную школу потому, что ожидают продолжения того воспитательного процесса, который идет в семье. Всякое воспитание начинается с ответа на вопрос «что такое хорошо?». И здесь, православные школы находятся в выигрышном положения, потому что единство веры подразумевает и единый ответ, основанный на общем представлении о хорошем.

В школе ребенок проводит значительное, если не большее время, чем дома в период обучения. И конечно, если в образовательном процессе он не встретит никаких противоречий в системе ценностей, усвоенной от родителей, то ему не придется делать нелегкий выбор. Нередко в данной ситуации дети стремительно входят в такое нервное напряжение, которое психиатры называют пограничным психическим состоянием и из которого есть только два пути либо к заболеванию, либо к неадекватному поведению [8].

В православных школах, как правило, небольшая наполняемость классов и, как следствие, у родителей возникает ожидание более качественного образования. Однако один элемент системы, одно благоприятное условие не гарантирует качества целого.

Что сегодня может дать школа родителям? Какие образовательные цели могут быть поставлены и достигнуты ими за время обучения их детей? Что хорошего могут унести в свою жизнь отец и мать?

Наше время отличается стремительным разрушением семьи, как института и даже как ценности. Любой человек, внутри себя понимает, что семья – это хорошо, но, когда создает ее, часто обнаруживает, что ему в семье… бывает плохо. Это же обстоятельство становится причиной, изменяющей в худшую сторону состояние детей, порой делающее невозможным «нормальный» образовательный процесс, стремительно выталкивающее его в коррекционную сферу.

Исследователи приходят к выводу о том, что семьи испытывают умножающиеся сложности из-за своей дисфункциональности [9]. Когда многие функции семьи не осуществляются, то ответственность, которая ложится на плечи мужа и жены не компенсируется теми преимуществами, которые возникают у них,

благодаря совместной жизни. Они могут даже и не знать о таких преимуществах. В нашей стране после Великой Отечественной войны живет уже четвертое поколение, которое не всегда представляет, что такое полноценная семья. Именно семья дает ту матрицу, которая дальше воспроизводится в жизни следующим поколением, создающим новые семьи. По сути неполные, дисфункциональные семьи неспособны достойно решить данную задачу. В этой ситуации важнейшим институтом в государстве, который может рассказать людям о семье, проводить системную работу с родителями является школа. Значит родители точно могут поставить себе цель укрепить и улучшить свои семьи за время обучения в школе их детей. А школа может и должна дать родителям знания о функциональной семье. Такая компетенция должна быть у каждого классного руководителя.

О целях и ожиданиях педагогических работников как участников образовательного процесса написано достаточно много. Педагоги православных школ часто ожидают кардинально иного отношения к себе, большего принятия, надеясь на то, что рассчитывать на милосердие и понимание есть все основания. Есть очевидные причины учителю в православной школе рассчитывать на самореализацию и признание.

Сказать о целях детей, наверное, проще, ведь говорить будут не они, а те же взрослые. Если они и начнут открывать свои желания, то ближе к концу обучения…или уже после. Правда, возрастная психология предлагает убедительные теории [10], позволяющие сформулировать их определенно для каждого периода обучения. Во всяком случае, царящая в таких школах особая, «домашняя», а точнее, семейная атмосфера позволяет ребенку чувствовать себя значительно комфортнее , сравнимо с любыми другими вариантами.

Переходя к целям Церкви, которые она хочет достигать в образовательном пространстве школы, мы входим в область неопределенности, и не потому что эти цели не ясны, а потому что формулировать их то же, что спрашивать мать о целях своего материнства.

Конечно, Церковь стремится к тому, чтобы ее члены, находясь в образовательном пространстве не только не ослабляли или, что хуже, не разрывали свою связь с ней, но укрепляли и углубляли. Свои цели Русская Православная Церковь определяет в «Основах социальной концепции» [11]. Главное, что целью Церкви является вечное спасение людей. В образовательном пространстве православной школы - это забота о сохранении нравственности в обществе, духовное, культурное, нравственное и патриотическое воспитание. Нет нужды следовать логике бюрократической и создавать подобие ФГОСов для преподавания духовных дисциплин, а остановиться на озвучивании общих принципов. Но всегда есть соблазн догнать и перегнать…да и просто копировать деятельность, не вникая в содержание. Поэтому, эти процессы уже идут. И здесь можно только высказывать пожелания. Хорошо бы, чтобы, формулируя свое видение образовательного процесса у церковных служителей нашлись слова, наименее искажающие призыв Христа Своим ученикам: «Идите, научите все народы, крестя их во имя Отца и Сына, и Святого Духа, уча их исполнять всё, что Я заповедал вам» (Мф.28.19) [12].

Считая участником образовательного процесса Бога, православные общеобразовательные организации могут видеть и ориентироваться на цели Его в образовательном пространстве школы. По слову апостола Павла Бог «хочет, чтобы все люди спаслись и достигли познания истины» [13]. Понимание спасения как избавления от гарантированной смерти применительно к общему образованию означает утверждение в обучающихся чувства жизни, способность противостоять распаду и смерти. Истина – есть Сам Бог. Сказавший «Я есть путь и истина и жизнь» (Иоан. 14,4-6) [14], определил свою волю в том, чтобы мы знали Его. Познание Бога происходит в трех основных формах. Это молитва, чтение Слова Божия и участие в Таинствах Церкви. Именно познание Бога приводит к любви к Нему, которую Он ставит определяющим условием спасения. Любить можно только того, кого знаешь. Знать можно того, с кем общаешься. Простая логика. Следовательно, в образовательном пространстве должны присутствовать эти важные элементы, помимо того очевидного факта, что личность Иисуса Христа является бесспорным идеалом и наглядным примером для направленности всего воспитательного процесса.

При выборе содержания образовательных программ, православные школы, конечно, ориентируются на государственные стандарты, но, как это часто бывает, важно не только что, но и как. Рассказывая о устройстве Вселенной, сложно обойти вопрос о причинах ее появления. И здесь важно занять четкую мировоззренческую позицию. То, что такой причиной является Бог вовсе не отменяет необходимости изучения общей теории относительности, позволяющей хорошо объяснять целый набор астрономических фактов. А как понять русскую литературу, не имея представления о учении Церкви о спасении мы не представляем. Разве что с «классовых позиций», но это же очень тоскливо, хотя и логично. Здесь отчетливо видно уже указанное преимущество – православное мировосприятие, позволяющее органично и легко соединять в неразрывное целое и знания и воспитание.

Методы и средства, избираемые преподавателями ограничены, пожалуй, только совестью, личным опытом и профессионализмом учителя. Существующая практика показывает самые широкие диапазоны возможного. Разумной критике можно подвергнуть только те, которые явно содержат в себе различные формы насилия над личностью или вносящие в образовательный процесс элементы богоборческой идеологии.

Мы выделили некоторые особенности, присущие православным школам в России. Можно ли по ним осмыслить и православное образование в целом? Наверное, нет. Православное образование включает в себя и воскресные приходские школы и духовные школы (семинарии и академии), и иные возможные формы этого явления. Отдельной и требующей глубокого изучения является вся богослужебная практика Церкви. Ее высочайший образовательный потенциал доказал свою состоятельность за много столетий. Ведь именно Церковные службы были основным формирующим началом в образовании человека при отсутствии школ в традиционном понимании. Теперь, глядя на православные образовательные организации, мы видим их не самое значительное место в общем образовательном пространстве. Но, именно в этом сегменте, оказались сконцентрированы все возможные цели и смыслы. Смею предположить, что более глубоким пониманием образовательного процесса все же обладает православное образование. Оно включает в себя самый широкий спектр возможных участников.

Умение видеть участников процесса приводит и к лучшему пониманию их целей. Среди целей всегда есть сфера общего пересечения, позволяющая сосредотачивать усилия и частные цели, побуждающие к большей взаимной терпимости, расширяющей пространство для взаимодействия. Собственно, это ядро диктует и параметры, накладываемые на выбор средств и методов.

Даже беглый взгляд на православные школы позволяет заметить характерные формы и методы работы с

детьми и родителями, почувствовать особую атмосферу, царящую в этих школах. Ожидание неповторимого (домашнего, знакомого) духа и приводит людей к выбору в сторону православного образования, а тех, кто смотрит со стороны на такие школы к желанию увидеть лучшие примеры.

Выводы. В образовательном пространстве православной общеобразовательной организации соединяются в едином делании различные участники. Каждый из них имеет свои цели в образовании. Успешность образовательного процесса зависит не только от согласованности участников по поводу общей направленности образовательного пространства школы, но и от взаимного уважения к личным целям участников. Удовлетворенность участников образовательного пространства православной общеобразовательной организации возникает сначала от качества самого процесса, но в конце от его результата.

Литература:

1. Сайт отдела катехизации и образования МП http://oroik.com/
2. Пономарев Р. Е. Образование и образовательное пространство // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2011. – № 1. – С. 16–23.
3. Пономарев Р. Е. Теория образовательного пространства. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2008. – 242 с.
4. ФЗ «Закон РФ "Об образовании" (273-ФЗ)
5. Еф. 1:22. Библия./ Сибирская Благозвонница. 2012. 1488 с.
6. http://fgos.ru/
7. Православный молитвослов для мирян полный по Уставу Церкви. - 2018 - Данилов мужской монастырь
9. Дисфункциональные семьи: проблемы и пути решения. А.Н. Иванов / Вестник Башкирского университета 2013 т.18.№ 1 Педагогика и Психология
10. Возрастная психология: учебник / Л. Ф. Обухова. — М.: Издательство Юрайт; МГППУ, 2011. — 460 с. — Серия: Основы наук.
11. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви издат. ОВЦС МП 2008
12. Мф.28.19 Библия. / Сибирская Благозвонница. 2012. 1488 с.
13. 1-е Тим 2.4. Библия. / Сибирская Благозвонница. 2012. 1488 с.
14. Иоан. 14,4-6. Библия. / Сибирская Благозвонница. 2012. 1488 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат психологических наук, доцент Перевозкина Юлия Михайлова
Новосибирский государственный педагогический университет (г. Новосибирск);
кандидат педагогических наук Тарасов Дмитрий Юрьевич
Новосибирский государственный педагогический университет (г. Новосибирск),
Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)

ОЦЕНКА ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Публикация посвящена оценке современного состояния профессионального воспитания в высшей школе. Рассматриваются взгляды исследователей занимавшиеся этим направлением. Отмечено изменение тенденций и приоритетов в воспитательном процессе, указаны имеющееся проблемы.

Ключевые слова: высшая школа, профессиональное воспитание, студенты.

Annotation. The publication is devoted to the assessment education in higher education. The views of researchers engaged in this direction are considered. The change of tendencies and priorities in educational process is noted, the available problems are specified.

Keywords: higher education, professional education, students

Введение. Изменение в конце XX века общественно-политической и экономической формации в России обусловило появление нового вектора воспитания личности, но не сформировала автоматически новую, адекватную рыночным социальным реалиям парадигму. По мнению ряда исследователей, [3, 4, 6, 11] возникшая ситуация привела к кризису воспитания подрастающего поколения. В то же время в современных государственных федеральных образовательных стандартах предлагается, одновременно с формированием профессиональных компетенций заботиться о духовном и нравственном базисе будущих специалистов.

Изложение основного материала статьи. В данный период в системе отечественного образования реализуется «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (8.06.2015. Российская газета – Федеральный выпуск №6693 (122)), провозгласившая развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовывать свой потенциал в условиях современного общества готовой к мирному созиданию и защите Родины. Однако системного механизма реализации представленных в данной концепции педагогических задач с учетом профессионально-ориентированного подхода в системе высшего образования пока не создано. Рассматривая проблемные аспекты воспитательного процесса в современной высшей школе, нельзя оставить без внимания социально-педагогические характеристики студентов. Возраст современных учащихся вузов в целом однороден, а студентов дневной формы обучения в среднем составляет 19 лет, - это поздняя юность или ранняя зрелость [13, 31]. Б.Г. Ананьев этот период жизни считаем наиболее благоприятеным для обучения и профессионального становления [2]. Е.А. Климов характеризует его как «формирование индивидуального стиля деятельности» [17]. В этот период важное значение начинает приобретать абстрактное мышление. За счет установления системных взаимосвязей между различными областями изучаемой реальности, у обучаемых развиваются специальные способности, активно формируется обобщенная картина мира, молодые люди начинают осознавать свою индивидуальность и неповторимость [31]. Эти доводы актуализируют проблему воспитания учащихся высших учебных заведений в нашей стране, обусловлено это тем, что в этом возрасте идут динамические изменения в духовной сфере, завершается

формирование нравственных, мировоззренческих, жизненных, общественно-политических ориентиров и взглядов [20]. Качественное обучение в вузе требует много времени и здоровья ограничивая тем самым социальное становление студентов в молодёжном социуме [28]. Однако молодые люди – учащиеся вузов как специфическая социально-возрастная выборка, активно проходящая социально-профессиональное становление, эффективно приспосабливается, в силу своего возраста, к новой обстановке, активно накапливая жизненный опыт. [1]. Социальная среда современных высших учебных заведений не всегда оказывает позитивное воздействие на формирование ценностных ориентаций молодых людей. Эту проблему исследователи объясняют не простым социально-культурным, а порой и агрессивным окружением, формируемым СМИ, молодежной субкультурой, в которых позиционируемые ценности граничат с психическими отклонениями. Бесконтрольное «впитывание» информации преподносимой медиасредой - отличительная особенность современных студентов, при этом подавляющее большинство обучаемых – активные используют интернет. Исследователи [21, 27] отмечают, что телевидение и интернет формируют поведенческие и культурные характеристики молодежи больше чем семья и учебные заведения, то же происходит в социально позитивных и маргинальных молодежных субкультурах, Купирование гуманитарной социализации молодых людей, подготовка магистров по западной концепции формируют у молодежных субкультур российской молодежи иные, идущие в разрез с отечественными доктринальными моральные ценности [15].

Отметим, что современные молодые россияне в большинстве аполитичны, в то же время именно они допускают массовые выступления и готовы принять в них участие. Имея на высокую потребность в социальных изменениях, проявляющиеся порой в революционных протестах, молодёжь не спешит укрепить свои позиции общественно полезными инициативами, поступками и действиями [16]. Современные исследования констатируют гражданскую пассивность и существенное социальное расслоение современных студентов и это однозначно потенциально скажется на становлении российского гражданского общества [7, 14, 22, 19]. Молодые люди сталкиваются с социальной не справедливостью которая провоцирует психологический дискомфорт и изменение иерархии ценностных ориентаций, студенты балансируют между традиционными российскими ценностями (коллективизм, уважение старших и т.д.) и западными установками на эгоцентризм. Возникает синдром «одиночества в толпе» и его следствие: отчуждение, девиантное поведение, правовой нигилизм, равнодушие к жизни [34]. При этом у большинства молодых людей отмечаются противоречия в сознании вызванные дефицитом элементов морально–ценностной системы и поведенческих ориентиров. Согласимся, что период 90х и 00х годов молодые люди находились в идеологическом и моральном вакууме, были дезориентированы, лишены доктринальных мировоззренческих ориентиров и реального мировосприятия. Воспитанию было уделено крайне мало внимания в отечественном образовании, в организации молодежной политики, в СМИ. Трудовое, патриотическое, нравственное воспитание как важнейшие элементы гражданского становления личности практически исчезли из системы образования [27]. Тем не менее, большинство наших соотечественников [24], считают, что вся образовательная система в сфере образовательной деятельности и воспитательного процесса должна на первый план ставить формирование у обучаемых патриотизма и гражданственности. В современный период организация воспитания студентов в наших социально-экономических условиях - важная педагогическая проблема, причинными её выступают:

- дефицит системного научно-методического обеспечения воспитания молодых людей с учетом специфики учреждений различного типа, отраслевой направленности, особенностей образовательной деятельности [26];
- нивелирование внимания и интереса к проблемам воспитания учащихся порождающее её слабую разработку и реализацию в национальной образовательной системе региональных воспитательных программ;
- пропагандистское навязывание средствами массовой информации чужеродной российской ментальности культуры, циничных отношений, стяжательства, эгоцентризма, социального паразитизма;
- не правильная оценка важности нацеливания студентов на саморазвитие, на самообразование и самовоспитание как базис их личностного и профессионального роста;
- недостаточная мотивация педагогических работников на реализацию воспитательных целей в современных социально-экономических условиях и образовательном процессе;
- потеря традиционных устоев в культуре в спорте и в творчестве высших учебных заведений [36].

Серьезная проблема, сводящая к минимуму результат воспитательной работы с учащимися и студентами – коррупционные проявления. По мнению И.М. Клямкина и Л.М. Тимофеева [18], за последние два десятилетия коррупция в высшей школе выросла и приобрела системность. Современные студенты попадают в орбиту коррупционного влияния в период профессиональной социализации, что будет иметь глобальные последствия негативного характера всех россиян. Указанные положения вновь делают актуальными изыскания векторов улучшения нашей системы профессионального воспитания учащихся высших учебных заведений. В Федеральной целевой программе развития образования стратегической целью государственной политики в области образования определено «обеспечение условий для эффективного развития российского образования, направленного на формирование конкурентоспособного человеческого потенциала» [33]. Схожие положения отражены в современных федеральных государственных образовательных стандартах по подготовке бакалавров и магистров в российской высшей школе– учащиеся должны овладеть профессиональными, общепрофессиональными, общекультурными компетенциями. В них присутствуют компетенции анализа социально значимых процессов и явлений; ответственного участия в общественно-политической жизни, а также демонстрации гражданской позиции; интегрированности в современное общество; нацеленности на его совершенствование на принципах гуманизма и демократии. Соответственно, воспитательная роль образовательной деятельности должна повышаться, чтобы в полном объёме обеспечивать уровень актуальных образовательных стандартов. В тоже время реальная образовательная деятельность, по мнению педагогической общественности, свидетельствует о снижении внимания к процессу воспитания студентов [8, 11, 30, 35]. Это при том, что перед высшей школой стоят задачи - формировать личность интеллектуально, нравственно её развивать, воспитывать гражданственность. Вновь отметим что законодательно государство пытается поддерживать воспитательную работу с молодежью, изданы соответствующие законы: «Об основах государственной молодежной политики», «Стратегия государственной молодежной политики», ориентированная на россиян от 14 до 30 лет, обозначены цели выявить, определить условия развития и дальнейшей реализации потенциала молодежи в интересах страны,

[23] внедрить механизмы прямого взаимодействия с молодыми. Соответственно, мы можем осторожно считать, что в российском образовании вновь обозначен приоритет воспитания человека с активной гражданской позицией, социально ответственного, нравственного и максимально адаптированного к современным социально-экономическим реалиям. Российское государство постепенно осознаёт главенство общественных интересов над абстрагированными идеями «рафинированной» демократии и эгоцентризма, навязывание которых в свое время породило волну проблем в воспитательном процессе подрастающего поколения России. Традиции взаимоотношений и труда в коллективе, ответственность за свое поведение перед общественностью, культуру взаимодействия с окружающими людьми у студентов возможно формировать с помощью развития коллективных форм деятельности в учебе, труде, спорте и в культурных мероприятиях, а также активизации студенческого самоуправления. Это, по нашему мнению, будет способствовать формированию мировоззрения гармоничной личности со сбалансированным сочетанием индивидуальности и коллективизма. По мнению ряда исследователей [5, 10, 25, 29, 32], воспитательная деятельности должна иметь систему количественных и качественных критериев оценки её результативности, это условие позволяет повысить уровень объективности воспитательной работы в вузе, способствует адекватному анализу ситуации, и эффективным выводам и прогнозам.

Выводы. Опираясь на изложенное выше, мы констатируем известную презумпцию – обучение и профессиональное воспитание, важные и не разрывные части образования, поскольку только в совокупности они способны сформировать у личности потребность не только учитывать эгоцентричные интересы, но и интересы социума. Модернизация системы российского высшего образования на первый план выдвинула такие актуальные и насущные проблемы как: оптимизация деятельности высших учебных заведений в условиях рыночных общественных отношений; необходимость повышения эффективности подготовки специалистов за счет внедрения новых форм и методов обучения; углубление интеграции российской системы высшего профессионального обучения в мировое образовательное пространство; потребность подготовки востребованных обществом и экономикой специалистов. При этом аспекты профессионального воспитания специалиста по причине системных проблем и изменений в настоящее время остаются без должного внимания со стороны педагогической общественности, что побуждает исследователей и практиков к поиску решений возникшей проблемы.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. М., 1981. С. 19-45.
2. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. - 1 и 2 тт. – 178 с.
3. Асташина, Е.Е. Противодействие коррупции через образование (методические материалы) / Е. Е. Асташина. – Самара, 2006. - 62 с.
4. Ахметзянова, Т.Л. Концептуальные основы интегрированного высшего образования в современной России / Т. Л. Ахметзянова // Воспитание гражданственности и патриотизма студенческой молодежи в условиях обновленной России: Сб. статей регионал. научно-практич. конференции / Под ред. О.В. Лешер, Л.В. Голиковой. – Магнитогорск: МГТУ, 2005. – 131 с.
5. Бережнова, Л.Н. Интеграция и междисциплинарное проектирование в повышении конкурентноустойчивости военных институтов / Л.Н. Бережнова, Т.В. Сидорина, А.А. Зотов, Д.Ю. Тарасов // Профессиональное образование в современном мире.- Научный журнал: - Новосибирск: Издательство Сибирского отделения РАН №1 2017. – С. 873-879
6. Борытко, Н.М. Пространство воспитания: образ бытия: Монография / Н. М. Борытко. Науч. ред. Н. К. Сергеев - Волгоград: Перемена, 2000. – 225 с.
7. Буркина, Л.С. Социальная дифференциация студентов технических вузов в контексте профессиональной социализации: дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Буркина Лариса Сергеевна. - Новочеркасск, 2004. - 165 с.
8. Буторина, Т. С. Воспитание патриотизма средствами образования / Т. С. Буторина, Н. П. Овчинникова – СПб.: КАРО, 2004. – 224 с.
9. Барышников, Е.Н. Антикоррупционное воспитание: система воспитательной работы по формированию у учащихся антикоррупционного мировоззрения в образовательном учреждении: методические рекомендации / Е.Н. Барышников, Н.В. Григорян, Л.М. Беловицкая, М.В. Бойкина; под науч. ред. С.В. Жолована. – СПб.: СПбАППО, 2010. – 59 с.
10. Ганс, Е. С. Антикоррупционное воспитание школьников в системе гражданского образования: активные методы / Е. С. Ганс, С. В. Лебедянцев, О. В. Малаканова. - Самара. – 2003. - 146 с.
11. Гогиберидзе, Г. М. Содержание и организация воспитательной работы в университете / Г. М. Гогиберидзе, Ю. Н. Клочко. – Ставрополь, 2004. – 283 с.
12. Гогиберидзе, Г.М. Воспитательная работа в ВУЗе / Г. М. Гогиберидзе, Ю. Н. Клочко. – Ставрополь, 2003. – 180 с.
13. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. М.: Логос, 2004. - 384 с.
14. Зубенко, Н.Ю. Формирование ценностных ориентаций учащейся молодежи в системе непрерывного образования / Зубенко Н. Ю.// Среднее профессиональное образование. - 2008. - № 7. - С. 20-22.
15. Извекова, М.Н. Особенности молодежной субкультуры России [Электронный ресурс] / М.Н. Извекова. – Режим доступа: ttp://www.lomonosovmsu.ru/archive/Lomonosov_2007/17/izvekova_mn.doc.pdf)
16. Каменчук, О.Н. Уже не дети, но еще не взрослые [Электронный ресурс] / О. Н. Каменчук. - Режим доступа: http: // wciom . ru / index . php?id = 266&uid=1
17. 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: Издательство Казанского университета, 1969. – 280 с.
18. Клямкин, И.М. Теневая Россия. Экономико-социологическое исследование / И. М. Клямкин, Л. И. Тимофеев. - М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2000. - 592 с.
19. Кулябина, Е.И. Особенности трансформации высшей школы в условиях перехода российского общества к рыночным отношениям: социологический анализ (На материалах Иркутской области): дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Елена Ивановна Кулябина. - Улан-Удэ, 2004. – 168 с.
20. Курдюков, Б.Ф. Актуальность и приоритетность социальных проблем современной студенческой

молодежи / Б. Ф. Курдюков, Н. В. Иванова, М. Б. Бойкова, // Физическая культура, спорт - наука и практика. - 2014.- № 2. - С. 48-51.
21. Манько, Ю. В. Социология молодежи: учеб. пособие / Ю. В. Манько, К. М. Оганян. – СПб.: ИД «Петрополис», 2008. – 96 с.
22. Низовских, Н.А. Жизненные принципы и ценностные ориентации студенческих групп / Н. А. Низовских // Вопросы психологии. - 2008. - № 5. - С. 73-82.
23. О стратегии государственной молодежной политики до 2025 года [Указ президента РФ № 1666: от 19 дек. 2012 г.: по состоянию на 16.07.2015] [Электронный ресурс] // Справочная правовая система Гарант. Режим доступа: http://www.garant.ru/news/587972/#ixzz4IEGNrYOo
24. Патриотизм истинный и мнимый [Электронный ресурс] // Пресс-выпуск ВЦИОМ. – 2006. - №591. - Режим доступа: http://wciom.ru/index.php?id=268.\
25. Рожков, М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногогика: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. «Организация работы с молодежью» / М. И. Рожков. - М.: ВЛАДОС, 2008.
26. Рубина, Л.Я. Повышение роли общественности в модернизации российского образования / Л. Я. Рубина // Демократизация и перспективы развития международного сотрудничества: Сборник материалов международной научно-практической конференции. – Омск: 2003. – С. 224-231.
27. Сапронов, А. Молодежь в современной социокультурной ситуации / А. Сапронов, П. Кравчук // Высшее образование в России. - 2007. - №6. - С. 140 - 142.
28. Семенов, В.Е. Ценностные ориентации современной молодежи / В. Е. Семенов // Социологические исследования. - 2007. - № 4. - С. 37- 43.
29. Сидорина, Т.В., Зотов А.А., Тарасов Д.Ю. Подготовка курсантов Росгвардии к профессионально-воспитательной деятельности. / Т.В. Сидорина, А.А. Зотов, Д.Ю. Тарасов // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал): - Красноярск: ООО «Научно-инновационный центр» Т.8 №2-2 2017 – С. 205-208.
30. Сикорская, Л. Е. Педагогический потенциал добровольческой деятельности в социализации студенческой молодежи: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Лариса Евгеньевна Сикорская. – Елец, 2011. – 43 с.
31. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / С. Д. Смиронов. - М.: Академия, 2001. - 304 с.
32. Тарасов, Д.Ю. Критерии эффективности познавательной деятельности курсантов военных институтов / Д.Ю.Тарасов // Философия образования. 2013. №1 (46). С. 220-224
33. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы: [пост. Правительства РФ № 497: от 23 мая 2015 г.: по состоянию на 25.05.2016] [Электронный ресурс] // Справочная правовая система Гарант. Режим доступа: http://base.garant.ru/55170694/#block_1000#ixzz].
34. Фомина, Т.А. Социокультурная самоидентификация российского студенчества: региональный аспект. Дисс. … канд. соц. наук: 22.00.06 / Татьяна Анатольевна Фомина. – Ставрополь, 2007. - 170 с.
35. Хагуров, Т.А. Социокультурный анализ современного воспитания / Т. А. Хагуров // Новые ценности образования. - 2010. - Т. 46. № 4. - С. 58-65.
36. Шабунина, В.А. Система воспитательной работы в сельскохозяйственном вузе: автореф. дис. … докт. пед. наук: 13.00.08 / Валентина Аркадьевна Шабунина. – М., 2001. – 63 с.

Педагогика

УДК 378.048.2

кандидат педагогических наук, доцент Подлеснов Андрей Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

ХАРАКТЕРИСТИКИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ОСНОВА РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ АСПИРАНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются методические, организационные и содержательные аспекты подготовки аспирантов к самостоятельной научно-исследовательской работе в системе уровневого образования. В работе проводится анализ основных педагогических проблем, затрудняющих эффективную реализацию программ самостоятельной научно-исследовательской работы аспирантов. Обосновывается целесообразность обращения к базовым характеристикам научно-исследовательской компетентности и видам учебной деятельности как основе проектирования учебных программ самостоятельной научно-исследовательской работы аспирантов. На основе предлагаемого методического подхода приводится пример авторской разработки программы самостоятельной научно-исследовательской работы аспирантов, включающей следующие учебные блоки: «Информационные ресурсы», «Научные мероприятия», «Публикации», «Профильные учреждения», «Сообщества», «Гранты», «Этические принципы».

Ключевые слова: подготовка аспирантов, самостоятельная научно-исследовательская работа, научно-исследовательская компетентность, образовательные программы, методическое обеспечение.

Annotation. In article methodical, organizational and substantial aspects of training of graduate students for independent scientific research are considered. The main pedagogical problems which complicate effective independent scientific research of graduate students are analyzed. Basic characteristics of scientific research competence and types of educational activity as a basis of design of training programs of independent scientific research of graduate students are described. The author offers a technique of formation of the program of independent scientific research of graduate students. This technique contains such educational blocks as: "Information resources", "Scientific actions", "Publications", "Scientific institute", "Communities", "Grants", "Ethical principles".

Keywords: training of graduate students, independent scientific research, scientific research competence, educational programs, technique.

Введение. Методологические, методические, организационные и содержательные аспекты подготовки

аспирантов в системе уровневого образования – одна из актуальных областей современной педагогической науки. Библиографический анализ литературы и материалов исследований показывает все возрастающий интерес исследователей и практиков к данной теме. Такой интерес вызван не только необходимостью теоретической рефлексии происходящих изменений системы подготовки специалистов, но и проявившимися при переходе на уровневое образование противоречиями и проблемами практического характера, связанными с содержанием и качеством образовательного процесса.

Одна из таких проблемных зон – организация самостоятельной научно-исследовательской работы аспирантов.

Современные федеральные государственные образовательные стандарты хронологически значительную часть образовательного процесса отводят на самостоятельную работу обучающихся, однако можно констатировать выраженный дефицит структурных, содержательных и технологических моделей осуществления этого вида образовательной деятельности.

Сами субъекты образовательного процесса – аспиранты, как показывает практика, не вполне осознают целевых ориентиров самостоятельного исследования, не владеют в должной мере его методами и технологиями. Одна из причин этого – отсутствие преемственности образовательных программ в системе «бакалавриат – магистратура – аспирантура» в части подготовки к научно-исследовательской деятельности. В связи с этим, важнейшей задачей педагога становится формирование у обучающегося готовности к научно-исследовательской деятельности. Однако и в педагогической среде можно констатировать наличие проблемных зон, препятствующих эффективному управлению и организации самостоятельной работы аспирантов:

1. Устойчивость стереотипного представления о самостоятельной работе как вторичной по отношению к аудиторной.

2. Недостаточное понимание личностных механизмов формирования субъектной научно-исследовательской позиции обучающихся.

3. Отсутствие должного уровня методического обеспечения самостоятельной работы в виде программ самостоятельной работы, технологий формирования необходимых компетенций научно-исследовательской деятельности.

4. Недостаточность форм самостоятельной работы аспирантов содержательного характера в соответствии с современным уровнем развития науки и технологий.

5. Недостаточное использование в имеющихся программах самостоятельной работы аспирантов современных информационных ресурсов, он-лайн программ обучения, интерактивных и медиатехнологий.

В качестве дополнительных организационных проблем некоторые авторы выделяют отсутствие материально-технической базы для занятия наукой, возможности внедрения результатов научно-исследовательской работы на практике [1].

В целом, эффективность самостоятельной научно-исследовательской работы как формы организации деятельности аспиранта, нацеленной на развитие у него устойчивого интереса к научно-исследовательской работе в профессиональной сфере, зависит от уровня сформированности профессиональной научно-исследовательской направленности личности, методической обеспеченности алгоритма ее проведения, продуктивности коммуникативного взаимодействия между преподавателем и обучающимся, возможности доступа обучающего к информационным ресурсам.

Не останавливаясь подробно на проблеме механизмов формирования субъектной научно-исследовательской позиции обучающихся, рассмотренной нами в предыдущих работах [2], укажем лишь, что решение этой проблемы нам видится в формировании научно-исследовательской профессиональной направленности аспиранта как интегрального мотивационно-ценностного компонента готовности аспиранта к научно-исследовательской деятельности и критерия эффективности его профессиональной подготовки в целом.

Изложение основного материала статьи. В данной статье обратимся к проблеме методического обеспечения самостоятельной научно-исследовательской работы аспирантов в виде учебных программ.

В процессе проектирования таких учебных программ, прежде всего, возникает вопрос об их содержательном наполнении в соответствии с целевыми ориентирами готовности аспиранта к научно-исследовательской деятельности.

В этой связи наиболее оптимальным вариантом, вероятно, будет, с одной стороны, обращение к соответствующим основным образовательным программам, составленным в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом, и которые, в первую очередь, предъявляют требования к итоговой сформированности профессиональных компетенций в области научно-исследовательской деятельности, а с другой – обращение к основным видам самостоятельной научно-исследовательской работы, осуществляемой аспирантом.

Так, большинство проанализированных нами основных образовательных программ по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации) указывают на необходимость формирования таких компетенций как: готовность использовать современные научные методы для решения исследовательских проблем; способность разрабатывать и представлять обоснованный перспективный план исследовательской деятельности; способность выстраивать менеджмент социализации результатов исследований; способность представлять научному сообществу исследовательские достижения в виде научных статей, докладов, мультимедийных презентаций в соответствии с принятыми стандартами и форматами профессионального сообщества; способность выделять исследовательскую проблему в контексте реальной профессиональной деятельности и проектировать программы ее изучения.

В контексте формирования научно-исследовательской компетентности указывается на целесообразность формирования у обучающихся таких научно-исследовательских умений как:

– аналитико-исследовательские (сбор информации для исследования, выделение проблем и противоречий, анализ явлений и процессов педагогической действительности);

– модельно-прогностические (разработка прообраза будущего объекта научно-исследовательской деятельности, постановка проблемы, выбор научного направления, определение основных составляющих научного исследования, определение целей и задач научного поиска с учетом состояния науки и потребности практики);

– организационно-методические (планирование опытной или экспериментальной работы, разработка программы исследования, общих и частных методик исследования);

– профессионально-поисковые (осуществление поисковой деятельности, анализ полученной информации, обобщение, систематизация новых данных);

– рефлексивно-оценочные (осознание процесса научно-исследовательской деятельности, осознание и оценка качества продуктов научно-исследовательской деятельности) [3].

Представляет интерес и обращение к зарубежному опыту формирования научно-исследовательских компетенций, запрос на который формирует большинство студентов [4]. Так в качестве примера можно привести Гид по научному исследованию для студентов и педагогов, разработанный в Нью-Йоркском университете [5]. Программа самостоятельной работы студента, представленная в данном документе, включает следующие виды работ, направленные на формирование соответствующих компетенций: I. Начало научно-исследовательской работы (1. Обзор научно-исследовательских работ. 2. Типы научно-исследовательских работ. 3. Примеры студенческих проектов. 4. Как найти основную научную литературу. 5. Развитие эффективной стратегии поиска. 6. Как прочитать научную публикацию. 7. Формулирование научных гипотез. 8. Предложение по практической реализации научно-исследовательской работы). II. Сбор и анализ данных (1. Выбор дизайна: универсальный инструмент. 2. Как проектировать анкетный опрос. 3. Вторичные источники данных для исследования. 4. Базы данных онлайн для вторичного исследования. 5. Введение в статистику). III. Представление исследования (1. Схема научно-исследовательской работы. 2. Как написать научную работу: a. Части публикации; b. Название, имена автора и авторские данные; c. Аннотация; d. Введение; e. Материалы и методы; f. Результаты; g. Обсуждение; h. Подтверждения; i. Использованная литература; j. Иллюстрации и таблицы; k. Приложения. 3. Цитаты и ссылки. 4. Заключительный список литературы. 5. Подсказки для презентации PowerPoint.

Основываясь на приведенных выше группах научно-исследовательских компетенций, и исходя из собственного научно-педагогического опыта организации самостоятельной научно-исследовательской работы аспирантов в контексте формирования их профессиональной направленности, нами выделены следующие базовые виды деятельности обучающихся:

– знакомство с электронными базами научно-технической информации;

– регистрация и освоение методов работы в электронных библиотеках;

– знакомство с базой научных изданий по профилю профессиональной деятельности;

– освоение системы научного цитирования и работа в базах индексов научного цитирования;

– подготовка тематических реферативных обзоров;

– знакомство с образовательными ресурсами по профилю подготовки;

– самостоятельное обоснование, подготовка и практическая реализация научно-исследовательских проектов;

– библиографические обзоры, перевод и аннотирование научных исследований на иностранных языках;

– знакомство с нормативно-правовыми основами подготовки научных и научно-педагогических кадров в России и за рубежом;

– изучение системы грантовой поддержки научных исследований и овладение методикой формирования грантовых проектов;

– участие в обсуждении актуальных исследовательских проблем на онлайн-форумах профессионального общества;

– подготовка к публикации материалов научного исследования;

– изучение научно-исследовательской активности профессионального сообщества в форме конференций различного уровня, симпозиумов, конгрессов, съездов и форумов;

– ознакомление с системой профессиональных сообществ в виде объединений, обществ, коллегий, ассоциаций и т.п.;

– сбор информации о формах государственной научно-технической политики;

– освоение нормативно-правовых основ регулирования научно-исследовательской деятельности.

Исходя из целевого ориентира формирования у аспирантов научно-исследовательской профессиональной направленности личности, научно-исследовательских компетенций и готовности к профессиональной деятельности, нами была предложена программа самостоятельной научно-исследовательской работы аспирантов, включающая следующие тематические блоки:

1. «Информационные ресурсы» – позволяет аспиранту познакомится с ведущими мировыми библиографическими и полнотекстовыми электронными базами научной информации, освоить базовые навыки работы с ними, определять актуальность и новизну планируемых исследований, публиковать результаты собственных научных работ.

2. «Научные мероприятия» – направлен на то, чтобы сформировать у обучающихся культуру обсуждения научных проблем на различных дискуссионных площадках и форумах, обучить презентации материалов собственных исследований, расширить кругозор профессиональных контактов.

3. «Публикации» – обучает аспиранта культуре оформления научных текстов, позволяет познакомиться со спектром печатных и электронных научных изданий, их видами, правилами представления научных материалов.

4. «Профильные учреждения» – позволяет обучающемуся познакомиться с деятельностью ведущих научно-исследовательских организаций по соответствующему научному профилю, быть осведомленным о передовых научных исследованиях в изучаемой профессиональной сфере.

5. «Сообщества» – направлен на формирование у аспиранта коммуникативной сети с коллегами в России и за рубежом, позволяет сформировать у него культуру научной коммуникации, раскрывает возможности научной мобильности.

6. «Гранты» – целевое назначение блока – познакомить обучающегося с практикой государственной, коммерческой и общественной поддержки научных исследований, сформировать у него профессиональные умения поиска необходимых ресурсных источников, оформления и подачи заявок на получение грантов различного вида.

7. «Этические принципы» – знакомит аспиранта с этическим кодексом научно-исследовательской работы, формирует у него понимание важности соблюдения этических принципов в данной деятельности, субъектную этическую позицию исследователя.

По каждому из перечисленных блоков самостоятельной работы аспирантов была разработана развернутая методика, содержащая алгоритм ее выполнения, а также контрольно-оценочные ориентиры и критерии успешного ее освоения [6].

Выводы. Таким образом, в процессе проектирования учебных программ самостоятельной научно-исследовательской работы аспирантов, целесообразным представляется обращение к ключевым характеристикам их научно-исследовательской компетентности в контексте формирования профессиональной направленности личности.

Литература:

1. Голоухова Г.Н. К вопросу научно-исследовательской работы студентов как направлению инновационной деятельности в системе подготовки кадров // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. Выпуск №4. 2011. С. 137.

2. Подлеснов А.А. Профессиональная направленность личности в процессе подготовки кадров высшей квалификации: структура, динамика, типология: научное издание. Краснодар, Книга. 2015. - 218 с.: ил.

3. Колдина М. И. Формирование готовности к научно-исследовательской деятельности будущих бакалавров профессионального обучения // Концепт. – 2014. – № 04 (апрель). [Электронный ресурс]. URL: http://e-koncept.ru/2014/14086.htm. (дата обращения: 03.06.2018).

4. Ganda F., Collins C., Ambe C.M. Independent Research and a Deep Approach to Learning of Accounting Concepts: Students' View // Mediterranean Journal of Social Sciences. Vol. 5. No 6. April 2014. P. 75-89. (дата обращения: 14.06.2018).

5. Stewart A.M. A Research Guide for Students and Teachers. State University of New York College of Environmental Science and Forestry. 2009. – 83 p. [Электронный ресурс]. URL: http://www.esf.edu/outreach/science-corps/documents/researchguide_nsfgk12.pdf. (дата обращения: 15.06.2018).

6. Подлеснов А.А. Основы организации самостоятельной научно-исследовательской работы. Учебное пособие для аспирантов. Краснодар, Издательство Краснодарского государственного и института культуры, 2016. - 84 с.

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Померанцева Юлия Константиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск)

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРА СПОРТИВНОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье показаны различные подходы к развитию педагогической культуры бакалавра спортивного вуза. Приведены содержательные характеристики данной дефиниции. Представлены внешние и внутренние признаки рефлексивно-образовательной среды физкультурного вуза, в которой оптимально развивается педагогическая культура. Показаны задачи, решаемые преподавателями и студентами по развитию педагогической культуры в рефлексивно-образовательной среде.

Ключевые слова: развитие, бакалавр, педагогическая культура, профессиональная подготовка, рефлексивно-образовательная среда, спортивный вуз, образовательный процесс.

Annotation. The article shows different approaches to the development of the pedagogical culture of the bachelor of sports university. The content of this definition is given. External and internal signs of the reflexive-educational environment of a sports high school are presented, in which the pedagogical culture is optimally developed. The problems solved by teachers and students on the development of pedagogical culture in a reflexive educational environment are shown.

Keywords: development, bachelor, pedagogical culture, professional training, reflexive educational environment, sports University, educational process.

Введение. Развитие педагогической культуры студентов физкультурного вуза определяется рядом факторов: а) процессами, происходящими в образовательном сообществе, обусловленными изменениями его социально-экономических ориентаций и обострением внимания к образовательной специфике молодежи; б) регионализацией образования как средства жизнеустройства региона, призванного выстроить систему взаимосвязей образования с другими социальными институтами, учитывающими местный, региональный, национальный компоненты; в) потребностями общества в формировании личности рыночного типа, способной осуществлять культурологические коммуникации в сложных условиях современного социума.

Динамичные социокультурные и экономические процессы, смена ценностных ориентиров в современном российском обществе обострили проблему несформированности педагогической культуры выпускника физкультурного вуза. Вступление России в Болонский процесс инициирует подготовку бакалавра, культуросообразно действующего, работающего не только на уровне действий и операций (когда цель задана и рефлексии не подлежит), но и на уровне деятельности (когда цель мотивирована смыслом и у педагога возникает возможность выбора).

Однако результаты исследования свидетельствуют, что уровень педагогической культуры выпускников вуза физической культуры не в полной мере соответствует современным требованиям работодателя. Значительная часть молодых специалистов испытывает сложности в педагогической деятельности. Наше изыскание [8. с. 162-165], проведенное на репрезентативной выборке (n = 216 респондентов) показывает, что 69,3 % педагогов и студентов физкультурного вуза затрудняются в определении целей педагогической (тренерской) деятельности; ценность рефлексии понимают 29,6 % респондентов; взаимодействуют со студентом с опорой на современные теории диалога культур лишь 26,8 % опрошенных; осуществляют рефлексию – 3,4 % участников опытной работы.

Подготовка бакалавра (педагога, тренера, методиста) физической культуры в большинстве случаев традиционно протекает в информирующей образовательной среде, затрудняющей творчество, толерантность, диалог. В то же время потребности будущих выпускников вуза физической культуры в культуросообразной

деятельности возросли: более 83,7 % опрошенных студентов хотят стать «культурными деятелями», говорят о «самосознании», «самосовершенствовании».

Мы же в свою очередь, предлагаем способствовать развитию педагогической культуры личности в условиях рефлексивно-образовательной среды вуза, что как показало наше исследование весьма целесообразно.

Изложение основного материала статьи. Изучая проблему развития педагогической культуры бакалавра спортивного вуза в условиях рефлексивно-образовательной среды и ее потенциальных возможностей в профессиональной подготовке будущих тренеров, специалистов сферы физической культуры важно правильно толковать дефиницию «рефлексивно-образовательная среда».

В ходе исследования нами было определено содержание понятия рефлексивно-образовательная среда вуза, которое включает такие компоненты, как: мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный [8, с. 162-165].

Рассмотрим их более обстоятельно в содержательном смысле.

Мотивационно-ценностный компонент отражает направленность будущего бакалавра физической культуры на личностную, коммуникативную, интеллектуальную и педагогическую рефлексию и содержит осознанный адекватный интерес к себе как будущему выпускнику вуза физической культуры. Важно при этом смысловое осознание потребности субъекта и мотивы к учебно-профессиональной деятельности, проявляющиеся в терпимом отношении к участникам педагогического взаимодействия. При этом у обучающегося, как пишет А. А. Найн: «… формируется адекватное оценочное отношение к предмету физическая культура и тренировочному процессу в целом» [5, с. 168-174].

Когнитивный компонент содержит в себе систему рефлексивных знаний: знания о своих индивидуальных, личностно-профессиональных особенностях; знания о способах действия в контексте учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности; полные и прочные психолого-педагогические знания; знания о рефлексии и особенностях спортивной сферы.

В смысловом содержании данного компонента удовлетворяются и развиваются потребности, интересы и ценностные ориентации будущего бакалавра [9, с. 123].

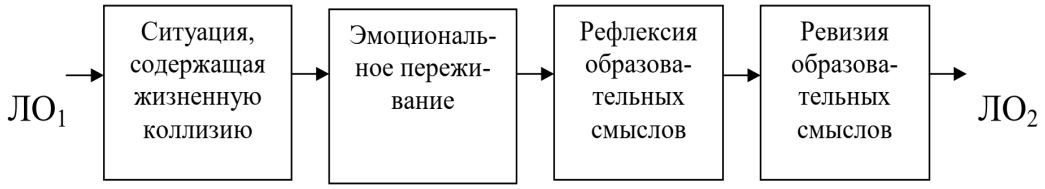
Деятельностный компонент определяется комплексом рефлексивных умений и содержит смысловое содержание осознанного выбора способов действия в контексте деятельности и способов их организации; адекватное педагогическое взаимодействие с участниками деятельности; оптимизирует достижение высокой степени осознанности своего «Я – будущий тренер»; формирует установку на саморазвитие, самосовершенствование своего осознанного «Я – будущий бакалавр физической культуры» [9, с. 131].

Педагогическая культура личности бакалавра спортивного вуза, как показало наше исследование и опыт преподавательской деятельности, развивается более эффективно в условиях созданной рефлексивно-образовательной среды, которая разработана и апробирована нами в процессе профессиональной подготовки. Она выступает как пространство формирования и развития не только педагогической культуры обучающихся, но и рефлексивной позиции будущего бакалавра физической культуры [9, с. 143-145].

Можно согласиться с позицией А. Я. Найна в том, что: «… рефлексивно-образовательная среда является таким окружением субъекта, в котором создаются условия для формирования личности, самообучения студентов. Она при таком подходе представляет собой проектируемую и создаваемую субъектами образования (педагогами, руководителями образовательной организации, студентами) область их совместной деятельности, где между ними и образовательной системой (их элементами) начинают выстраиваться определенные образовательные связи и продуктивные учебные отношения, обеспечивающие реализацию личных и социальных целей в самообразовании» [6, с. 117-124].

Некоторый опыт развития педагогической культуры студентов спортивного вуза в рефлексивно-образовательной среде уже существует до того, как будет представлена ситуация, необходимая для его использования на практике. Вот почему в условиях учебной деятельности необходимо создать коллизию, проблему, требующую смыслопоисковой активности студента и включающую его в деятельность с целью развития педагогической культуры. Это, как показала опытно экспериментальная работа, способствует формированию личностного опыта в сфере жизненных планов обучающихся [6; 7; 8; 9; 10].

Покажем на схематично развитие личностного опыта студента в рефлексивно-образовательной ситуации вуза физической культуры.



где ЛО1 – личностный опыт обучающихся, ЛО2 – обогащенный личностный опыт

Личностный опыт, по мнению Е. В. Бондаревской, требует для своей актуализации проблему, коллизию, требующую пересмотра имеющихся представлений о смысле жизни, рефлексию смыслов [2, с. 13]. В нашей опытной работе выделяются три фазы развития личностного опыта по развитию педагогической культуры и рефлексивной позиции бакалавра: фаза актуализации, рефлексии и ревизии.

Фаза актуализации представлена эмоциональными переживаниями, непосредственно отражающими отношения между мотивами и реализацией отвечающей этим мотивам деятельности.

Фаза рефлексии характеризуется образованием новых смыслов, которое происходит через процесс переживания и ведет к обогащению внутреннего мира личности. На стадии рефлексии смыслов происходит пересмотр и переосмысление имеющихся жизненных планов личности. Студент должен осознать необходимость в их корректировке. Только в том случае, как показали материалы исследования можно говорить о вероятности развития личностного опыта.

Фаза ревизии отличается корректировкой новых убеждений личности в сфере ее жизненных планов,

принятием их в качестве собственных, реализуя их в деятельности по созданию жизненных установок, планов, перспектив на ближайшее и отдаленное будущее. При этом принципиально важно создавать в учебном процессе, по мнению А. С. Белкина, «ситуации успеха». Как показал наш опыт, в этом нуждаются особенно те студенты, которые испытывают определенные затруднения в учении [8, с. 164].

С психологической точки зрения успех, как считает А. С. Белкин – «это переживание состояния радости, удовлетворение оттого, что результат, к которому стремилась личность в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами, либо превзошел их. На базе этого состояния формируются новые, более сильные мотивы деятельности, меняются уровни самооценки, самоуважения» [1, с. 78].

Для развития педагогической культуры студентов в рефлексивно-образовательной среде спортивного вуза, как показало исследование, требуется не просто вооружение обучающихся знаниями, умениями и включение их в творческую учебно-познавательную деятельность, а периодический «выход» личности в рефлексивную позицию, осознание собственной деятельности. В основе творческой учебно-познавательной деятельности лежат рефлексивные переносы из одних пространств опыта в другие. Рефлексивно-образовательная среда, таким образом, выступает как составляющая данной деятельности, и чтобы обучить студента основам развития педагогической культуры, необходимо обучить его осуществлять рефлексию.

Рефлексивно-образовательная среда, как полагает Л. М. Ильязова: «обладает обязательными признаками системности: «целостностью, подчиненностью всей организации определенной цели – «ввести» студента в культуру, в которой он сможет осмысливать культурные нормы и образцы, создавать на основе их переработки новые; структурированностью (наличием содержания, методов, форм, средств); взаимосвязанностью и взаимодействием элементов (самоорганизацией, управляемостью в процессе развития)»» [4, с. 18-20].

В процессе исследования, для определения уровня сформированности педагогической культуры бакалавра спортивного вуза использованы ряд этапов (схема 1) [8, с. 83].

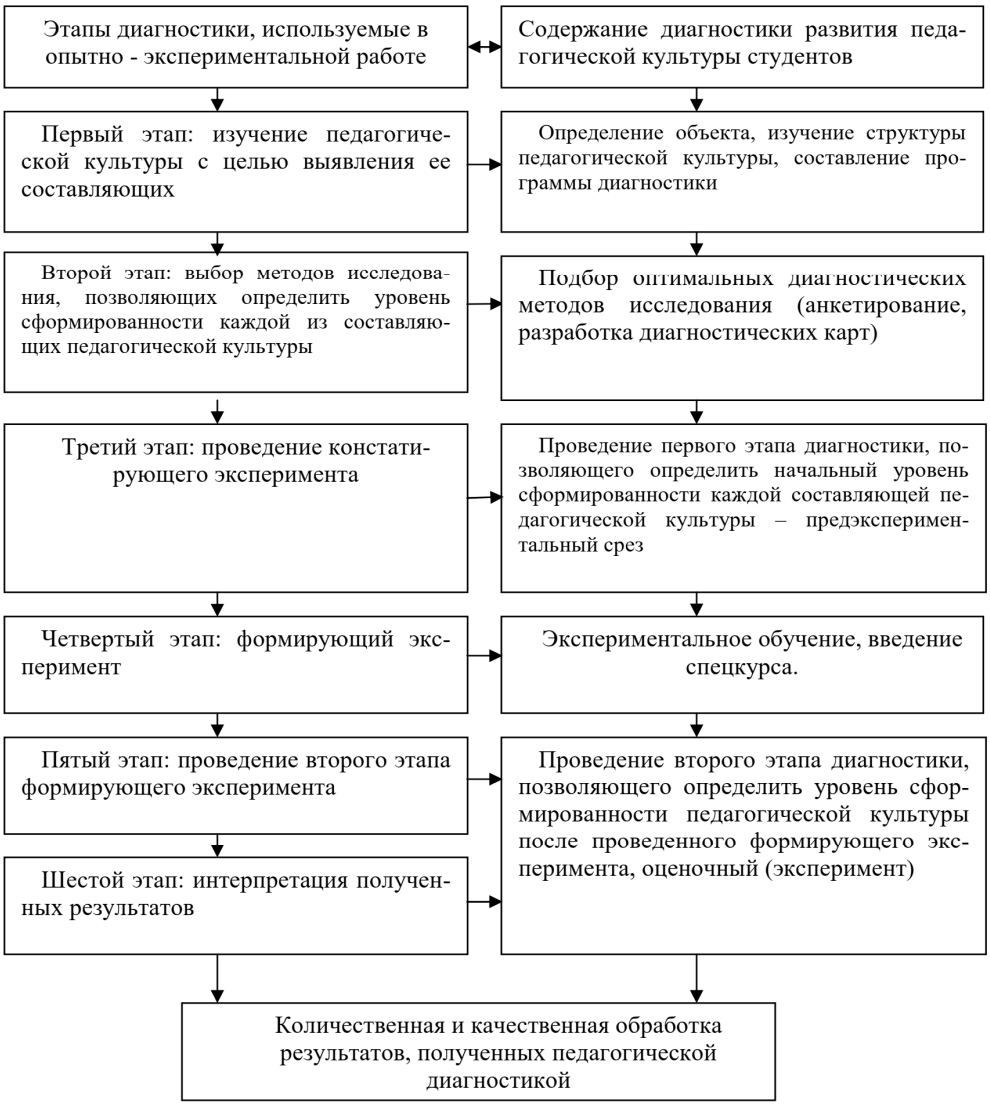


Схема взаимосвязи этапов диагностики и содержания развития педагогической культуры бакалавра спортивного вуза

На одном из представленных в схеме этапов было проведено анкетирование участников эксперимента (по специально разработанному опроснику, содержащему 30 вопросов) с целью диагностики начального уровня сформированности каждой составляющей педагогической культуры, и наличия качеств,

определяющих рефлексивную позицию бакалавра физической культуры.

Анализ материалов, полученных при обработке вопросов разработанного опросника, показал: 17,3 % преподавателей и 59,6 % студентов не умеют управлять своими эмоциями на занятиях; 21,3 % педагогов и 39,4 % обучающихся ответили, что обладают необходимыми умениями эффективного общения с окружающими коллегами; 23,4 % преподавателей и 40,7 % респондентов-студентов испытывают потребность в развитии педагогической культуры. А 16,9 % обучающихся считают, что испытывают ее в значительной степени; 11,6 % педагогов и 32,9 % студентов не удовлетворены своим уровнем педагогической культуры; 9,8 % профессорско-преподавательского состава и 26,3 % студентов полагают, что педагогическую культуру можно и нужно развивать не только в аудиторных занятиях, но и во внеаудиторное время [9, с. 104].

Опросник содержал и такой вопрос: Больше всего, что Вы цените в преподавателе? Разброс мнений был достаточно большой. 19,1 % – внимание к студенту; 16,8 % – доброжелательность; 29,3 % – тактичность; 20,4 % – вежливость; 46,8 % –педагогическую компетентность (культуру).

Как видим, ответы на поставленные вопросы показывают, что студенты не очень понимают, что педагогическую культуру можно и, прежде всего, необходимо позиционировать в общественных местах, участвуя в общественных мероприятиях, вступая в процесс общения со своими коллегами. Отметим и низкий уровень представлений у обучающихся о сути педагогической культуры. Только 6,3 % обучающихся были в состоянии дать правильные ответы, указывая на то, что педагогическая культура основывается на мышлении, инициативности, готовности к общению, к самостоятельному анализу, деловитости, настойчивости, уверенности и личной ответственности.

Выводы. Создание рефлексивно-образовательной среды, как фактора развития педагогической культуры бакалавра спортивного вуза, в которой студент и преподаватель взаимодействуют как субъекты деятельности в диалоге культур, механизмом которого выступает коммуникативность и рефлексия; формирование положительной мотивации студентов на развитие педагогической культуры бакалавров в рефлексивно-образовательной среде; актуализация студентом субъектной позиции на ценностное отношение к педагогической культуре бакалавра спортивного вуза обеспечивают, как показали отсроченные материалы исследования, достаточно эффективное развитие изучаемой дефиниции.

В проводимой опытно-экспериментальной работе установлено, что наивысшей продуктивностью обладают те формы внеаудиторной деятельности, в которых усвоение знаний и умений педагогической культуры основано на организации совместного решения творческих задач. Студенты избирали формы и методы внеаудиторной деятельности, носившие ярко выраженный творческий, поисковый характер. Это такие формы работа, как: научные общества и школы, семинары, дискуссии, интеллектуальные игру, «ситуации успеха».

Опытно-экспериментальная работа позволила сформулировать значение итоговой педагогической практики по развитию педагогической культуры будущего выпускника спортивного вуза. Установлено, что она: «актуализирует теоретические знания по психолого-педагогическим дисциплинам, способствует формированию мотивации обучения, осознанию его практической направленности; выявляет пробелы в знаниях и выступает преобразующим этапом их накопления с целью развития педагогической культуры; формирует мотивационно-ценностное отношение к дальнейшему овладению профессией, установку на самовоспитание и самообразование; стимулирует приобретение прикладных компетенций для более интенсивного развития педагогической культуры; развивает педагогическую рефлексию и коммуникативность в рамках диалога культур; раскрывает возможности развития творческого потенциала педагогического труда, перспектив будущей педагогической деятельности» [9, с. 138-140].

Студенты на практике в опытно-экспериментальной работе имели возможность полностью погрузиться в избранную профессиональную деятельность, предусмотренную учебным планом. Знакомясь с этой деятельностью, они выполняли все функции будущего специалиста, несли полную ответственность за результаты своего труда, реально оценивали важность, необходимость и своевременность приобретаемых ими в вузе знаний, умений и навыков, и тем самым развивали свою педагогическую культуру, формировали рефлексивную позицию личности.

Динамика результатов контрольной и экспериментальной групп по уровню развития педагогической культуры студентов в рефлексивно-образовательной среде показана в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Динамика развития уровня педагогической культуры студентов по различным методикам, в %

Методики исследования	Уровни готовности	КГ		ЭГ	
		до экспер.	после экспер.	до экспер.	после экспер.
Шкала принятия других в общении	Высокий	0	0,5	0,5	8,5
	Достаточный	27,5	23,5	30	39,5
	Ограниченный	32,5	60	37,5	32,5*
	Низкий	40,5	19,5	37,5	17,5
Шкала доброжелательности	Высокий	2,5	2,5	5	15
	Достаточный	54,5	68,5	55	75
	Ограниченный	42,5	30	40	10*
	Низкий	0	0	0	0
Шкала коммуникативного контроля в общении	Высокий	5	7,5	7,5	17,5
	Достаточный	70,5	70,5	63,5	74,5
	Ограниченный	22,5	22,5	30	7,5*
	Низкий	0	1,5	2,5	0,5

Примечание: * - достоверная разность $p0 < 0,01$

Таблица 2

Взаимосвязь внеаудиторной деятельности обучающихся с основными характеристиками развития педагогической культуры, рефлексивной позиции

Формы и методы внеаудиторной деятельности / Формируемые характеристики педагогической культуры студентов	Игры	Ведение дневника	Рефлексивно-функциональный анализ деятельности	Анализ педагогических ситуаций	Написание сочинений-эссе	Дискуссии	Самодиагностика	Метод проектирования и самопроектирования	Элективный курс	Другие формы внеаудиторной деятельности
Мотивационный	+	+		+		+	+		+	+
Когнитивный	+			+	+	+		+	+	+
Деятельностный	+	+	+	+		+	+	+	+	+
Эмоционально-оценочный	+	+		+	+	+		+	+	+

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что после опытно-экспериментальной работы в контрольной и экспериментальной группах показатели уровня педагогической культуры претерпели позитивные изменения.

Литература:

1. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать? / А. С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991.
2. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориенти-рованного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
3. Гейхман, Л. К. Интерактивное обучение общению: Общепедагогический подход: дис. … д-ра пед. наук / Л. К. Гейхман. – Екатеринбург, 2003. – 426 с.
4. Ильязова, Л. М. Формирование культуры педагогической деятельности студента в рефлексивно образовательной среде вуза: автореф. дис. … канд. пед. наук / Л. М. Ильязова. – Оренбург: ОГПУ, 2005. – 28 с.
5. Найн, А. А. Теоретические основы рефлексивного управления образовательным учреждением: монография / А. А. Найн. – Челябинск: Уральская Академия, 2014. – 292 с.
6. Найн, А. Я. Психолого-педагогические основания формирования рефлексивно-образовательной позиции обучающихся вуза физической культуры / А. Я. Найн // Профессиональное образование: пути оптимизации: материалы науч.- метод. конф. – Оренбург: ОГПУ, 2011. – С. 117–124.
7. Педагогическая наука и образование: тематич. сб. науч. трудов. Выпуск 15 / отв. ред. А. Я. Найн. – Челябинск: Уральская академия, 2015. – 306 с.
8. Померанцева, Ю. К. Развитие педагогической культуры студентов в рефлексивно-образовательной среде физкультурного вуза / Ю. К. Померанцева // Омский научный вестник. – Омск: ОГТУ, 2009. – № 2. – С. 162–165.
9. Померанцева, Ю. К. Развитие профессионально-педагогической культуры студентов в рефлексивно-образовательной среде физкультурного вуза: дис. … канд. пед. наук / Ю. К. Померанцева. – Челябинск: УралГУФК, 2009. – 211 с.
10. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
11. Ясвин, В. А. Образовательная среда – от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: ЦКФЛ РАО, 2008. – 248 с.

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)

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКИХ РАЗРАБОТОК

Аннотация. Представленный в статье материал – это теоретический анализ и практический опыт использования инновационно-технических образовательных технологий в процессе обучения студентов института физической культуры и спорта. Раскрываются варианты применения методов и средств дистанционного обучения в зависимости от поставленных целей и задач, подготовленности обучающихся. Принципиальным отличием авторского подхода в том, что дистанционное обучение как инновационно-техническая образовательная среда является новой перспективой развития института физической культуры и спорта.

Ключевые слова: образовательная среда, компетентностно-ориентированное обучение, инновационно-технические образовательные технологии, дистанционное обучение.

Annotation. The material presented in article is a theoretical analysis and practical experience of use of innovative and technical educational technologies in the course of training of students of institute of physical culture and sport. Options of application of methods and means of distance learning depending on goals and tasks, readiness of the trained reveal. Fundamental difference of author's approach that distance learning as the innovative and technical educational environment is new prospect of development of institute of physical culture and sport.

Keywords: the educational environment, the competence-based focused training, innovative and technical educational technologies**,** distance learning.

Введение. За последнее время система образования многих стран претерпела ряд существенных изменений. В большей степени они связаны с необходимостью разрешить серьезное противоречие - между традиционным темпом обучения и тенденцией постоянно увеличивающегося объема новых знаний. С целью разрешения этого противоречия стали появляться формы организации обучения, основанные на применении новых информационных технологий.

В современный период, в мире новейших технологий, инновационных программ в системе образования, предъявляются повышенные требования к личности педагога, в том числе и к студентам, обучающимся в институте физической культуры и спорта. Существенно и многократно возросли повышенные требования к формированию самой личности студента в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении института физической культуры и спорта. Большой акцент ставится в раскрытии вопросов о формировании и развитии личности студента, который будет в себе сочетать профессионально-психологическую подготовку, устойчивые умения и навыки практической работы в педагогической деятельности, определенные психологические черты и свойства личности. Будущий специалист в сфере физической культуры и спорта должен сочетать в себе художественную одаренность, творческую активность, инициативность и ответственность, потребность в постоянном обновлении своих знаний [3].

Особую значимость для педагогической практики имеют проблемы совершенствования информационно-технической образовательной среды как новой реальности развития института физической культуры и спорта. В образовательном пространстве института физической культуры и спорта важное место занимает физическое образование студентов. Физическое образование направленно на формирование специальных знаний, умений, а также на развитие разносторонних физических способностей человека.

Это обостряет проблему совершенствования информационно-технической образовательной среды как новой реальности развития института физической культуры и спорта.

В этой связи тема научной статьи является актуальной и своевременной.

Научная новизна и теоретическая значимость статьи состоит в том, что раскрыты теоретические и практические предпосылки совершенствования информационно-технической образовательной среды как новой реальности развития института физической культуры и спорта, использования инновационных технологий в компетентностно-ориентированном обучении студентов.

Формулировка цели статьи. В данной статье мы анализируем разнообразные варианты применения методов и средств дистанционного обучения в зависимости от поставленных целей и задач, подготовленности обучающихся. Использования активных методов обучения в процессе формирования мотивационно-ценностного отношения студентов к учебной дисциплине «Физическая культура», одна из самых актуальных задач в сфере образовательной среды института физической культуры и спорта.

Изложение основного материала статьи. В раскрытии основной проблемы попытались модернизировать и включить инновации в образовательное пространство института физической культуры и спорта. Уточнены основные понятия проблемы: «образовательная среда», «образовательное пространство», «инновационные образовательные технологии», «компетентность», «обучение в сотрудничестве», «дистанционное обучения», «активные методы обучения».

Теоретический анализ и практический опыт работы в сфере высшего учебного образования показал, что возможность обеспечения в развитии института физической культуры и спорта, возможности раскрытия и реализации творчества и положительных сторон поведения обучающихся, позволит реализовать современные тенденции информационно-технической образовательной среды как новой инновационной реальности [5].

Включения инноваций в образовательное пространство института физической культуры и спорта и его обновление позволит повысить эффективность работы. Результатом ее деятельности является: более высокая физическая подготовленность и степень совершенства двигательных умений и навыков, высокий уровень развития жизненных сил, спортивные достижения, нравственное, эстетическое, интеллектуальное развитие, толерантное отношение к окружающим, культура межличностного общения, повышения уровня воспитанности.

Применения методов и средств эффективности формирования общей культуры человека, совокупности его социальных ценностей, знаний, норм и двигательных способностей специально созданной образовательной средой, пронизанной соревновательностью и чувством ответственности за совершенные дела и поступки.

Практическая значимость статьи заключается в том, что авторами представлено методическое обеспечение, направленное на повышение эффективности процесса формирования мотивации студентов к занятиям физической культурой через влияния инновационно-технических технологий.

В свое работе мы отмечаем, что эффективность совершенствования образовательной среды института физической культуры и спорта обусловлена многообразием и целесообразностью методов, приемов и средств, с помощью которых создаются специальные условия их становления.

Анализируя современные научные тенденции, наши выводы соответствуют современным научным концепциям совершенствования образовательной среды института физической культуры и спорта [4].

Любой акт непосредственного общения - это не только воздействие одного человека на другого, но и взаимодействие, являющееся двусторонней формой связи с развитой обратной связью, которая является контролем достижения поставленных целей. Педагогическое общение – акт действия, который, как и многие другие, ставит перед собой определенную цель и стремится ее достигнуть.

В этих условиях возникает эмоциональное отношение к делу, людям. Взаимодействие выступает сущностной характеристикой детерминирующей роли деятельности и общения в развитии единства мыслей, чувств, поведения, мотивирующих нравственные потребности личности студентов обучающихся в институте физической культуры и спорта.

Алтайский государственный педагогический университет - цельный организм, жизнедеятельность которого зависит от взаимодействия его как преподавательского состава, так и обучающихся будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта. В современных социокультурных условиях наблюдается тенденция к гуманизации образования а, следовательно, и при взаимодействии преподавателей и студентов, обучающихся в институте физической культуры и спорта определяющее место должно отводиться его гуманному характеру.

Сущностной характеристикой взаимодействия является обмен отношениями, что обуславливает взаимовлияние, ведущее нравственному взаимоизменению его участников. Так понятое взаимодействие позволяет считать его главным условием развития субъектности личности студентов института физической культуры и спорта, как высшего проявления ее нравственных потребностей.

Основание возникновения и развития субъектности становится способность студентов института физической культуры и спорта в процессе взаимодействия и общения с преподавателями осмыслить, пережить свои действия, непосредственно в процессе профессионально-педагогической деятельности связать способность сравнивать, сопоставлять, оценивать себя через оценку других. При таком подходе надо учитывать не только саму деятельность студентов института физической культуры и спорта, но и детерминирующие их объективные условия, несущие в себе смыслы, нормы, правила, которым студент должен подчиняться и с учетом которых осуществлять свои действия вырабатывать нормы и правила. Условия дают студентам института физической культуры и спорта возможность определенного выбора и задают им цель его профессионально-педагогической деятельности, которая выступает как осознанный интерес, а также обеспечивают средствами учебной деятельности. На основе цели определяется программа действий по достижению определенного результата, который служит моментом дальнейшей конкретизации.

В итоге учебно-воспитательный и профессионально-педагогический процесс должен стать единым, стремиться к выполнению общей глобальной цели (выпустить сформировавшегося студента института физической культуры и спорта., высококвалифицированного профессионала), предметы будут взаимодополнять друг друга, а, следовательно, перед обучаемыми не будут стоять вопросы типа «Зачем нужен этот предмет?», «Что он даст для будущей профессии?».

В системе взаимодействия преподавателя и студента, обещающегося в институте физической культуры и спорта, возникает такое новое качество, как потребность в нравственных отношениях. Взаимодействуя между собой, студент и преподаватель воздействует на мысли, чувства, действия другого. Преподаватель, оказывая влияние на мысли, чувства, действия студентов, одновременно оказывается под их влиянием. При взаимодействии преподаватель и студент перетерпливают качественные изменения. Следовательно, взаимодействие ведет к взаимоизменению преподавателей и студентов, обучающихся в институте физической культуры и спорта.

Мы можем теоретически проанализировать и обосновать особенности взаимодействия преподавателей и студентов, обучающихся в институте физической культуры и спорта, приводящие к выводу о возникновении общего настроя мыслей и чувств, интересов и стремлений, в итоге приводящих к возникновению единства воли, поступков и действий.

Таким образом, каждый преподаватель и студент института физической культуры и спорта должен быть ориентирован на производство и поддержание социальных отношений, в которых каждый должен уметь, прежде всего, взаимодействовать с людьми, находить и удерживать свое место в действующей системе общества.

На наш взгляд качественную профессиональную подготовку в педагогической деятельности студентов института физической культуры и спорта в высшем учебном заведении, возможно, осуществить, ставя главной задачей, акцентируя внимание на формировании профессиональной направленности личности студентов института физической культуры и спорта. Задачи, которые будут реализованы через воспитание мотивационно-ценностного отношения студентов к своей будущей педагогической деятельности. Акцент реализации поставленной цели через изменение ее профессиональной подготовки студентов института физической культуры и спорта, которая влечет за собой формирование профессиональной направленности полученным знаниям, понимание их относительности, умение вовлекаться в процесс постоянной смены знаний, готовности к выполнению своих профессионально-педагогических функций.

Обеспечить результативность этого процесса возможно путем влияния инновационно-технических технологий на формирование мотивации студентов к занятию физической культурой.

В высших учебных заведениях важное место занимает физическая культура студентов. Она одновременно является и учебным предметом, и составной частью профессиональной подготовки будущих специалистов, и (совместно со спортом) обязательным элементом распорядка повседневной жизни. Это обостряет проблему использования инновационных технологий в компетентностно-ориентированном обучении студентов института физической культуры и спорта [1].

Применяя методы обучения в зависимости от поставленных целей и задач, подготовленности обучающихся, обеспечили методической литературой, направленное на повышение эффективности процесса использования инновационных технологий в компетентностно-ориентированном обучении студентов института физической культуры и спорта.

Дистанционное образование - качественно новый прогрессивный вид обучения. Он возник на основе идеи открытого образования благодаря новым технологическим возможностям. Обучение включает очные и заочные компоненты, дистанционные и адаптационные, инновационные и интенсивные методы. В основу этого метода положена самостоятельная работа слушателей со специально разработанными учебными материалами [2].

Причем, данная форма включила в себя не столько достижения информационной революции, сколько маркетинговый подход к потребителю знаний, то есть ориентацию на нужды слушателя, а также целый комплекс новых методик в области образования. Методология дистанционного образования основана на том, что не преподаватель, а слушатель должен находиться в центре процесса обучения.

Основные отличительные особенности организации дистанционного образования в отличие от традиционного заочного следующие:

- удобство графика обучения (место и время проведения занятий);
- модульное построение курсов;
- методическое построение учебных пособий;

- направленность на практическую деятельность;
- новая роль преподавателя в процессе обучения.

Дистанционное образование характерно также уникальным комплексом методик и подходов к обучению, которые заложены в его основу. Среди них:

- антропологический подход, т.е. системный учет специфических особенностей обучения взрослых. То есть обучение строится на основе анализа рабочей ситуации слушателя, что делает методику практичной;
- образовательный подход, дающий широкий спектр знаний, направленный на создание целостной картины мира студентом; формирование интегрированных курсов;
- использование интенсивных методов обучения типа деловых игр, дискуссий, тренингов и т.д;
- развивающий подход, т.е. ориентация не столько на запоминание, сколько на «понимание» и «умение использовать»;
- сочетание индивидуального подхода с использованием групповой работы.

Технологически дистанционное обучение базируется на «корреспондентском» и «вахтовом» методах, а также в постоянно растущем и. пользовании информационных технологий в виде учебных аудио-видеокассет, компьютерных дискет, а также средств связи для координации процесса обучения и консультаций.

Основной объем знаний слушатель получает самостоятельно, работая с учебными пособиями и над письменными заданиями, а в ходе очных занятий процесс обучения координируется и шлифуется, причем в интенсивном режиме.

Выводы. С нашей точки зрения целесообразно в теоретический курс «Физическая культура» вузов, включать методы активного и проблемного обучения для формирования мотивационно-ценностного отношения студентов к данной дисциплине.

В практической деятельности нами были применены деловые и имитационно-моделирующие игры, в которых студенты совместно анализируют ход и результаты игры, соотношение игровой (имитационной) модели и реальности, а также ход учебно-игрового взаимодействия в процессе изучения теоретического курса «Физическая культура».

Для устранения противоречия между реальным отношением к учебной дисциплине «Физическая культура» нами были внедрены в учебно-воспитательный процесс элементы дистанционного обучения, которые способствовали положительной мотивацией и исключению из учебного процесса отрицательного отношения к данной дисциплине.

Важная особенность обучения по дистанционной методике заключается в том, что основной упор делается не на запоминание знаний, а на овладение общими принципами и умением применять их на практике в конкретных деловых ситуациях. В результате такого подхода слушатель не сталкивается с проблемой переизбытка информации. Курсы и учебные пособия дополняются аудио- и видеоматериалами, тексты снабжены специальными вопросами, развивающими у слушателя навыки самостоятельного аналитического мышления. Цель - научить слушателя не столько «знать», сколько «понимать» и «уметь использовать», поэтому он здесь не является пассивным потребителем предлагаемых теоретических знаний, а постоянно развивает навыки анализа собственной деятельности с применением изучаемых теоретических концепций.

На основе сочетания методов обучения, выстраиваемые в учебном процесс со студентами института физической культуры и спорта информационно-техническая образовательная среда является новой реальностью для развития института физической культуры и спорта в процессе компетентностно-ориентированного обучения студентов.

Литература:

1. Наговицын Р.С. Мотивация студентов к занятиям физической культурой в вузе // Фундаментальные исследования. - Москва. – 2011. - №8. – С. 293-298.
2. Попова Н.В. Модульно-рейтинговая технология обучения бакалавров института физической культуры и спорта // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. - 2018. - № 2. - С. 65-70.
3. Попова Н.В. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной направленности бакалавров в процессе компетентностно-ориентированного образования // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 59-1. - С. 290-293.
4. Холкин И.Г. Проектирование личностно ориентированного образовательного процесса по предмету «Физическая культура». Автореферат диссертации.. кандидата педагогических наук. - Екатеринбург, - 1998. – 24 с.
5. Шадрин А.Н., Баянкин О.В., Попова Н.В. Использование инновационных технологий в компетентностно-ориентированном обучении студентов института физической культуры и спорта // Мир науки, культуры, образования. - 2015. - № 3 (52). - С. 129-131.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Попова Наталья Владимировна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
кандидат педагогических наук, доцент Баринова Наталья Геннадьевна
Алтайский государственный аграрный университет (г. Барнаул)

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БАКАЛАВРОВ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Представленный в статье материал – это теоретический анализ и практический опыт организации процесса формирования профессионально-компетентностной направленности бакалавров средствами дистанционного обучения. В статье рассматривается организационный процесс, включающий содержательные этапы работы по формированию профессионально-компетентностной направленности бакалавров средствами дистанционного обучения. Раскрываются цели, задачи, направления, технологические компоненты реализации процесса формирования профессионально-компетентностной направленности бакалавров средствами дистанционного обучения. Определены организационно-педагогические условия и требования при реализации процесса формирования профессионально-компетентностной направленности бакалавров средствами дистанционного обучения.

Ключевые слова: профессионально-компетентностная направленность, организационно-педагогические условия, дистанционное образование, средства дистанционного обучения.

Annotation. The material presented in article is a theoretical analysis and practical experience of the organization of process of formation of a professional and competence-based orientation of bachelors means of distance learning. In article the organizational process including substantial stages of work on formation of a professional and competence-based orientation of bachelors as means of distance learning is considered. The purposes, tasks, the directions, technological components of realization of process of formation of a professional and competence-based orientation of bachelors means of distance learning reveal. Organizational and pedagogical conditions and requirements at realization of process of formation of a professional and competence-based orientation of bachelors are determined by means of distance learning.

Keywords: professional and competence-based orientation, organizational and pedagogical conditions, remote education, means of distance learning.

Введение. Совокупность всех сфер общественной жизни нашего общества переживает сложный переходный период. Это и сказывается на системе образования, на становления новой философии образования, разработки соответствующей стратегии, политики и практики. Сегодня стали общепризнанными гуманистическая парадигма образования, новые основополагающие принципы, соответствующие развивающемуся образованию.

Исходя из того, что развитие доминирующей тенденции в системе современного образования - переход от знаниевой (технократической) к личностной (гуманитарной) парадигме, в основе которой лежит человеко-центристский подход, основополагающую роль в системе образования играет принцип взаимодействия. В результате того, что сегодняшняя образовательная система находится в специфичной социокультурной ситуации, которая характеризуется отсутствием четко определенных норм и правил, определяющих и задающих способы организации жизнедеятельности, у человека, входящего в систему социальных отношений, возникают проблемы и социальной адаптации, и сохранения личностных установок в условиях отсутствия общественных культурных образцов как определенных сравнительных ориентиров.

За последнее время система образования многих стран претерпела ряд существенных изменений. В большей степени они связаны с необходимостью разрешить серьезное противоречие - между традиционным темпом обучения и тенденцией постоянно увеличивающегося объема новых знаний. С целью разрешения этого противоречия стали появляться формы организации обучения, основанные на применении новых информационных технологий.

В современный период предъявляются повышенные требования к личности будущего специалиста. Существенно возросли требования к формированию личности бакалавра в процессе профессиональной подготовки. Постиндустриальное общество с его ценностями обуславливает необходимость перехода к новой, гуманистической образовательной парадигме.

Большой акцент ставится в раскрытии вопросов о формировании и развитии личности бакалавра, который будет в себе сочетать профессионально-психологическую подготовку, устойчивые умения и навыки практической работы в профессиональной деятельности, определенные психологические черты и свойства личности. Будущий специалист должен сочетать в себе художественную одаренность, творческую активность, инициативность и ответственность, потребность в постоянном обновлении своих знаний.

Одним из наиболее важных компонентов, определяющих качество образования, является уровень профессиональной компетентности преподавателей во время проведения занятий. В работах исследователей выявлен ряд проблем, связанных с переходом на двухуровневую систему высшего образования и введением компетентностного подхода [4].

На наш взгляд качественную подготовку профессиональных специалистов в учебных заведениях, возможно, осуществить через усиление акцента на формирования профессионально-компетентностной направленности бакалавров.

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ современного состояния проблемы формирования профессионально-компетентностной направленности бакалавров, проведенный на основе социально-психологических, педагогических и специальных исследований, показал, что существует многообразие подходов и направлений в определении и решении этой проблемы. Раскрываются эти вопросы с позиции системного подхода. Выявляются социально-педагогические проблемы развитие познавательной активности студентов вуза в процессе проблемного обучения, также определяются психолого-педагогические характеристики самой личности бакалавра [2].

Применительно к личности будущего специалиста, профессионально-компетентностная направленность

может быть определена как устойчивая готовность к мотивированному выполнению ими своих общественно трудовых обязанностей с высоким сознанием общественного долга.

Мы разделяем взгляды тех ученых, которые под направленностью понимают сложное целостное образование, состоящее из разнообразных по нравственному содержанию, силе и волевой обеспеченности чувств, потребностей, выражающихся в реальном поведении личности [3].

В современных условиях существует множество вариантов организации учебного процесса. Все методы и технологии ориентированы на повышение эффективности обучения, на создание таких психолого-педагогических условий, в которых учащийся может занять активную личностную позицию и проявить себя в учебной деятельности.

Интенсивное развитие средств информатизации на современном этапе инициирует формирование прогрессивных тенденций интеллектуализации всех видов деятельности членов общества во всех сферах, и прежде всего, в системе образования.

Особую значимость для педагогической практики имеют проблемы совершенствования информационно-технической образовательной среды как новой реальности развития высших учебных заведений.

Обеспечить результативность этого процесса возможно путем влияния инновационно-технических технологий на формирование профессионально-компетентностной направленности бакалавров.

Внедрение информационных и коммуникационных технологий в педагогический процесс привело к созданию новой формы образования – дистанционной, которую определяют как наиболее перспективную в третьем столетии.

В настоящее время происходит стремительное развитие современных наукоемких технологий, а также бурные социально-экономические изменения в обществе. В связи с этим пересматривается и парадигма образования: от образования на всю жизнь к образованию в течение всей жизни. В рамках данной парадигмы образования идет поиск новых форм организации процесса обучения. Одной из таких форм, по мнению ученых и практиков, является дистанционное обучение, которое входит в систему и рассматривается как перспективное направление развития национальной системы образования.

Дистанционное образование - качественно новый прогрессивный вид обучения. Он возник на основе идеи открытого образования благодаря новым технологическим возможностям. Обучение включает очные и заочные компоненты, дистанционные и адаптационные, инновационные и интенсивные методы. В основу этого метода положена самостоятельная работа слушателей со специально разработанными учебными материалами [1].

Причем, данная форма включила в себя не столько достижения информационной революции, сколько маркетинговый подход к потребителю знаний, то есть ориентацию на нужды слушателя, а также целый комплекс новых методик в области образования. Методология дистанционного образования основана на том, что не преподаватель, а слушатель должен находиться в центре процесса обучения.

По мнению специалистов для обеспечения эффективного функционирования реально действующей системы дистанционного обучения в педагогической практике она должна ориентироваться на активное использование телекоммуникационных сетей различного уровня, а также учитывать потребность зарубежного и отечественного образовательного рынка.

Основные отличительные особенности организации дистанционного образования в отличие от традиционного заочного следующие:

- удобство графика обучения (место и время проведения занятий);
- модульное построение курсов;
- методическое построение учебных пособий;
- направленность на практическую деятельность;
- новая роль преподавателя в процессе обучения.

Дистанционное образование характерно также уникальным комплексом методик и подходов к обучению, которые заложены в его основу. Среди них:

- антропологический подход, т.е. системный учет специфических особенностей обучения взрослых. То есть обучение строится на основе анализа рабочей ситуации слушателя, что делает методику практичной;
- образовательный подход, дающий широкий спектр знаний, направленный на создание целостной картины мира студентом; формирование интегрированных курсов;
- использование интенсивных методов обучения типа деловых игр, дискуссий, тренингов и т.д;
- развивающий подход, т.е. ориентация не столько на запоминание, сколько на «понимание» и «умение использовать»;
- сочетание индивидуального подхода с использованием групповой работы.

Технологически дистанционное обучение базируется на «корреспондентском» и «вахтовом» методах, а также в постоянно растущем и. пользовании информационных технологий в виде учебных аудио-видеокассет, компьютерных дискет, а также средств связи для координации процесса обучения и консультаций.

Основной объем знаний слушатель получает самостоятельно, работая с учебными пособиями и над письменными заданиями, а в ходе очных занятий процесс обучения координируется и шлифуется, причем в интенсивном режиме.

Важная особенность обучения по дистанционной методике заключается в том, что основной упор делается не на запоминание знаний, а на овладение общими принципами и умением применять их на практике в конкретных деловых ситуациях. В результате такого подхода слушатель не сталкивается с проблемой переизбытка информации. Курсы и учебные пособия дополняются аудио- и видеоматериалами, тексты снабжены специальными вопросами, развивающими у слушателя навыки самостоятельного аналитического мышления. Цель - научить слушателя не столько «знать», сколько «понимать» и «уметь использовать», поэтому он здесь не является пассивным потребителем предлагаемых теоретических знаний, а постоянно развивает навыки анализа собственной деятельности с применением изучаемых теоретических концепций.

Качественную подготовку профессиональных специалистов в учебных заведениях, возможно, осуществить и обеспечить через усиление акцента и путем организации процесса формирования профессионально-компетентностной направленности бакалавров средствами дистанционного обучения.

Процесс организации формирования профессионально-компетентностной направленности бакалавров

средствами дистанционного обучения включает основные свойства системы организации; она является целостной, т. к. предполагает единство и взаимосвязь всех компонентов системы, что обеспечивает ей устойчивое функционирование.

Предлагаемый процесс организации формирования профессионально-компетентностной направленности бакалавров средствами дистанционного обучения представляет собой органическую упорядоченность цели, содержания и технологии профессиональной подготовки.

Первый этап организационной работы включает постановку цели. Целью является формирование профессионально-компетентностной направленности бакалавров.

На втором этапе организации входят три задачи, направленные на достижение цели:

1. Нахождение оптимальных организационно психолого-педагогических условий эффективности управления педагогическим процессом формирования профессионально-компетентностной направленности бакалавров средствами дистанционного обучения.

2. Организация педагогического процесса формирования профессионально-компетентностной направленности бакалавров средствами дистанционного обучения.

3. Создание психолого-педагогических условий, необходимых для удовлетворения личности в культурном, интеллектуальном и нравственном развитии.

Третий этап работы составляют организационно педагогические условия, учитывающие особенности и педагогические возможности подготовки будущих специалистов, реализация которых необходима для повышения эффективности педагогического процесса формирования профессионально-компетентностной направленности бакалавров средствами дистанционного обучения.

Рассмотрим эти условия подробно.

1. Исходным условием, обеспечивающим эффективность процесса подготовки будущих специалистов является изменение общей цели профессионального обучения бакалавров, ориентированного не на передачу информации, а на становление у обучающихся профессионально-компететностных, направленных убеждений, стремления к самосовершенствованию, профессиональной рефлексии.

2. Освоение не только предметного материала (знания, умения, навыки), но и научение обучающихся способам освоения материала по предмету, средствами дистанционного обучения

3. Осуществление профессиональной ориентации с опорой на наглядные недекларативные формы организации дистанционного образования.

4. Привлечение к процессу формирования профессионально-компетентностной направленности молодых, профессионально успешных специалистов.

5. Введение продуманной системы планирования, имеющей единую программно целевую и профессионально-компетентностную направленность учебно-воспитательного процесса.

6. Интегрирование педагогической деятельности преподавателей направленной на формирование профессионально-компетентностной направленности, познавательной самостоятельности, обеспечивающих самоутверждение и самовыражение личности бакалавров.

7. Организация взаимодействия студент-студент, студент-преподаватель выступающего в виде практикума, активизирующего эмоционально-волевую, интеллектуальную и деятельностную сферу личности вовлекающего будущего специалиста в профессиональную деятельность.

8. Формирование и рациональное использование предметной сферы путем осуществления педагогического процесса формирования профессионально-компетентностной направленности бакалавров преимущественно средствами дистанционного обучения, способствующие развитию потребности будущих специалистов в рефлексии приобретаемого опыта, как учебной, так и профессиональной деятельности.

9. Разнообразие проведения практических и теоретических занятий, групповые, малыми группами, индивидуальные, в процессе дистанционного образования в контексте с профессиональными компетенциями бакалавров.

10. Диагностика и учет индивидуальных особенностей личности бакалавров при формировании профессиональной-компетентностной направленности, в процессе дистанционного образования.

11. Своевременное определение и развитие профессионально важных способностей и психологических качеств личности, обеспечивающей рост профессионально-компетентностной готовности бакалавров.

12. Психологическое обеспечение для возможности сопоставления собственной подготовленности обучающихся с требованиями профессии, освоение несовпадающих элементов профессиограммы, проведение контроля успешности выработки профессионально важных качеств.

В ходе организационной работы были выявлены технологические компоненты, которые обеспечивают процесс формирования профессионально-компетентностной направленности бакалавров.

Это позволило выделить следующий четвертый тап работы по подготовки будущего специалиста по направлению профессионально-компетентностной направленности, состоящий из: целевого, содержательного и творческого технологического компонентов.

Целевой технологический компонент является системообразующим и ориентируется на понимание формирование профессионально-компетентностной направленности, как развитие глубинных личностных структур будущих специалистов: его убеждений, ценностей, мотивов. Предложенный содержательный технологический компонент организации процесса формирования профессионально-компетентностной направленности бакалавров реализуется на материале профессионально важных психофизиологических требований к личности будущих специалистов. Творческий компонент обеспечивает формирование и развитие творческих способностей, стимулирует формирование творческой саморазвивающейся личности, в процессе дистанционного образования.

В связи с этим нами определены следующие педагогические требования при формировании профессионально-компетентностной направленности бакалавров, к применяемым технологическим компонентам дистанционного обучения:

1. Сохраняя в качестве основных фронтальные формы обучения, обеспечить каждому обучающемуся возможность свободного профессионального самоопределения, обеспечить возможность приобретения знаний по индивидуальной оптимальной программе, учитывающей в полной мере его познавательные особенности, мотивы, склонности и другие личностные качества.

2. Обеспечить реализацию принципов дистанционного обучения (принципов мотивации, активности, познавательной самостоятельности).

3. Способствовать реализации дидактического принципа рефлексии, требующего от будущего специалиста самостоятельного завершения работы по формированию профессионально-компетентностной направленности и ставящего его перед необходимостью осмысливать те схемы и правила, в сочетании с которыми он определяет свой жизненный выбор и действует.

4. Не вступать в противоречие с принципами и закономерностями традиционной педагогики, на которые опирается система дистанционного обучения.

Выводы. Опытно-экспериментальная работа показала, что при решении задач реализации системы дистанционного обучения на различных образовательных уровнях рассматриваются взаимосвязанные и взаимообусловленные педагогический, психологический, организационный, технологический, кадровый и нормативно-правовой и другие аспекты.

Наши исследования показали, что на этапе применения бакалаврами программного и информационного обеспечения систем обучения с компьютерной поддержкой в разных условиях они нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении, модернизации и развитии, что определяет необходимость взаимосвязи с предыдущими стадиями жизненного цикла этих систем. Эта особенность дидактического обеспечения требует учета и реализации организационно-педагогических условий как при его проектировании, создании.

Выбор тех или иных средств информатизации должен определяться конкретной педагогической ситуацией и возможностями образования, когда дидактические цели, принципы и психолого-педагогические условия определяют выбор образовательном процессе и организационные формы его реализации.

Для обеспечения эффективности освоения и использования средств информатизации педагогическими кадрами в профессиональной деятельности, как при традиционном обучении, так и при дистанционном обучении необходимо организовать квалифицированную и интенсивную их переподготовку. Это обучение, должно быть, поддержана педагогическим сопровождением и комплектом документации по всем видам используемых информационных и коммуникационных технологий.

На основе сочетания методов обучения, выстраиваемые в учебном процесс с бакалаврами информационно-техническая образовательная среда является новой реальностью для развития высших учебных заведений в процессе компетентностно-ориентированного обучения студентов.

Литература:

1. Алеева Ю.В., Попова Н.В. Развитие познавательной активности студентов вуза в процессе проблемного обучения // Экономика. Профессия. Бизнес. - 2015. - Т. 1. - № 1 (1). - С. 58-60.

2. Киселева Ю.В., Попова Н.В. Педагогические условия формирования культуры учебной деятельности студентов // Мир науки, культуры, образования. - 2009. - № 5. - С. 273-276.

3. Попова Н.В., Баринова Н.Г. Интегративная модель формирования профессиональной направленности бакалавров в процессе компетентностно-ориентированного образования // European Social Science Journal. - 2017. - № 11. - С. 405-413.

4. Попова Н.В., Баянкина Д.Е. Инновационные педагогические технологии как условие формирования профессиональной компетенции бакалавров института физической культуры и спорта. // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – Т. 63. - № 2. – С. 194-198.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Попова Наталья Владимировна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
кандидат педагогических наук, доцент Баянкин Олег Васильевич
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОТЕХНИЧЕСКИХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Аннотация. Представленный в статье материал – это теоретический анализ и практический опыт использования психотехнических игр в процессе формирования мотивационно-ценностного отношения студентов к учебной дисциплине «Физическая культура». Анализируется применение инновационной технологии эффективного внедрение и проведения психотехнических игр в профессионально-психологической подготовке студентов на занятиях по физической культуре. В работе отмечено, что психотехнические игровые упражнения необходимо применять на занятиях по физической подготовке систематически, только в этом случае можно добиться их максимальной психолого-педагогической эффективности.

Ключевые слова: формирование, мотивация, психотехника, психотехнические игры, профессионально-психологическая подготовка.

Annotation. The material presented in article is a theoretical analysis and practical experience of use of psychotechnical games in the course of formation of the motivational and valuable relation of students to a subject matter "Physical culture". Application of innovative technology effective introduction and carrying out psychotechnical games in professional and psychological training of students on classes in physical culture is analyzed. In work it is noted that psychotechnical game exercises need to be applied on classes in physical preparation systematically, only in this case it is possible to achieve their maximum psychology and pedagogical efficiency.

Keywords: formation, motivation, psychoequipment, psychotechnical games, professional and psychological preparation.

Введение. Современный образовательный процесс направлен на установление взаимообогащающих взаимоотношений между его участниками, обеспечение адаптации обучающихся к современным социально-экономическим факторам, самореализацию и раскрытие творческого потенциала личности. Модернизация в сфере высшего образования затрагивает проблемы формирования личности студента, который способен успешно развиваться в различных сферах жизни. Значительная роль, в общем, и профессиональной развитии

будущих специалистов принадлежит физическому воспитанию. Физическая культура как учебная дисциплина и как одна из подсистем целостного педагогического процесса в настоящее время возрастает значение ее оздоровительно-профилактической направленности.

В современных условиях существует множество вариантов организации учебно-воспитательного процесса. Теоретический анализ современного состояния проблемы формирования мотивационно-ценностного отношения студентов к дисциплине «Физическая культура» в процессе учебной деятельности показал, что раскрываются эти вопросы с позиции практического применения современных методов и средств обучения на занятиях по физической культуре.

В высших учебных заведениях важное место занимает физическая культура студентов. Она одновременно является и учебным предметом, и составной частью профессиональной подготовки будущих специалистов, и обязательным элементом распорядка повседневной жизни.

На основе сочетания традиционных и современных методов и средств обучения выстраивается учебный процесс со студентами института физической культуры и спорта. Современные технологии, методы и средства обучения в учебно-воспитательном процессе со студентами института физической культуры и спорта формируют знания, умения, навыки и профессиональные компетенции, которые сегодня востребованы [4].

Автором настоящей статьи предпринята попытка раскрыть содержание вопроса о проблеме использования и применения средств физической культуры в формировании здорового образа жизни студенческой молодежи. В своей работе мы использовали лекционные занятия, сопровождающие постановкой образовательных, воспитательных и развивающих целей; содержащие вопросы для обсуждения; основные понятия тем лекций; литературу; содержание, структурированные на логические части; вопросы и задания для самоконтроля и коллективного обсуждения, а так же применяли контрольно-измерительные материалы по каждой теме лекций, выступающие средством оценивания теоретических знаний и умений студентов.

Эффективность представленной системы занятий подтверждена данными, полученными автором в ходе теоретического исследования и опытно-экспериментальной работы. Объем каждой лекции соответствует количеству часов, отводимых на их изучение в курсе «Физическая культура».

Формулировка цели статьи. В данной статье ставим перед собой задачу рассмотреть практические аспекты использования, эффективного внедрение и проведения психотехнических игр в профессионально-психологической подготовке студентов на занятиях по физической культуре.

Изложение основного материала статьи. Принципиально важным для решения задач исследования представляется правильное понимание влияния мотивации на дальнейший процесс ее формирования и ценностного отношения студентов к учебной дисциплине «Физическая культура». В Алтайском государственном педагогическом университете (далее АлтГПУ) студенты утратили мотивы к посещению занятий по физической культуре, а так же в оздоровительные и спортивные секции.

Во- первых обозначим процесс формирования, в области его определения в нашем исследовании. Под «формированием» следует понимать как процесс направленных предметно обусловленных количественных изменений в организационном строении учебной деятельности студентов, источником которых выступают неравнозначные по своей значимости и интенсивности противоречия [2].

Во-вторых, мотивация физической активности - особое состояние личности студента, направленное на достижение оптимального уровня физической подготовленности и работоспособности.

Для выявления мотивационно-ценностного отношения студентов к учебной дисциплине «Физическая культура» в вузе был проведен анкетный опрос. К его участию привлекалось более 200 студентов Алтайского государственного педагогического университета. В анкетировании приняли участие студенты с первого по третий курс, разного возраста, физического здоровья, социального статуса и финансового благосостояния.

Анкетный опрос показал следующие причины:

1. Студенты утратили мотивы для посещения занятий по физической культуре, потому, что сегодня в государственных вузах имеются в наличии только устаревшие спортивные сооружения и материалы.
2. Молодых люди переключились на зарабатывание денежных средств, просмотр развлекательного телевидения и пользование гаджетами, вследствие этого понижается активность и участие в массовой физкультурно-спортивной деятельности.

Анализ проведённого исследования, показал необходимость и целесообразность в практический курс «Физическая культура» вузов, включать современные методы обучения для формирования мотивационно-ценностного отношения студентов к данной дисциплине, которые способствовали бы максимальной психолого-педагогической эффективности учебной деятельности.

Многие теоретики и практики применяют нетрадиционные физические упражнения на занятиях по физической культуре. В своих работах они указывают значимость применения нетрадиционных физических упражнений на занятиях по физической культуре. Проводят теоретический и практический анализ современных систем физических упражнений и используют эффективные методы, элементов из нетрадиционных программ на занятии по физической культуре [3].

Современные системы физических упражнений представляют собой специально подобранные движения и позы, направленные на комплексное или избирательное воздействие на определенные функциональные системы организма. В некоторых из них имеются соревновательные элементы.

В настоящее время наибольшей популярностью среди студентов пользуются атлетическая гимнастика, ритмическая гимнастика (аэробика), шейпинг, единоборства и комплексы физических упражнении из восточных систем каратэ, у-шу, йоги.

Наиболее эффективным методом стало введение на занятии физической культуры элементов из программы пилатес. Что касается работы со специальной медицинской группой, то этот метод оказался просто находкой. Занятия с девушками по методу Пилатес подтвердили эффективное воздействие на уровень их здоровья. Возросла мотивация к занятиям спортом. Уровень обучаемости на других занятиях, повышение самооценки и уверенности в себе, желания добиться физического совершенства.

Следующим методом стало введение на занятии физической культуры элементов из программы ритмической гимнастики. Ритмика - это радость, уверенность в себе, здоровье, проявление творческих возможностей и личной активности. Ритмическая гимнастика является прекрасным средством эстетического и нравственного воспитания. На занятиях ритмической гимнастикой развиваются, такие качества, как сила,

выносливость, гибкость, ловкость (способность быстро обучаться).

Однако анализ педагогического опыта проведения занятий по физической подготовке, направленных на психологическую подготовленность будущих специалистов в высших учебных заведениях, показывает, что вопрос этот недостаточно изучен и не получил широкого распространения в учебном процессе.

В программе по физической подготовке для высших учебных заведений и в научных публикациях приоритет отдается развитию и совершенствованию путей физической, но не психологической подготовки. И если необходимость психологической подготовки в спорте признается всеми специалистами, то о психологической подготовке студентов вопрос ставится только отдельными преподавателями и исследователями. Поэтому изучение педагогических возможностей повышения профессионально-психологической подготовленности будущих специалистов различных специализаций и ходе занятий по физической подготовке является актуальной задачей.

Основные направления профессионально-психологического становления студентов реализуются в ходе преподавания различных дисциплин, в том числе в процессе физической подготовки. Мы рассматриваем преподавателя, стоящего не во главе процесса обучения, а когда преподаватель идет параллельно со студентом, обучая его в консультативной форме, а не в авторитарной.

Однако анализ педагогического опыта проведения занятий по физической подготовке, направленных на психологическую подготовленность будущих специалистов в высших учебных заведениях, показывает, что вопрос этот недостаточно изучен и не получил широкого распространения в учебном процессе.

В программе по физической подготовке для высших учебных заведений и в научных публикациях приоритет отдается развитию и совершенствованию путей физической, но не психологической подготовки. И если необходимость психологической подготовки в спорте признается всеми специалистами, то о психологической подготовке бакалавров вопрос ставится только отдельными преподавателями и исследователями. Поэтому изучение педагогических возможностей повышения профессионально-психологической подготовленности будущих специалистов различных специализаций и ходе занятий по физической подготовке является актуальной задачей.

Одним из направлений совершенствования профессионально психологической подготовки студентов являются психотехнические игры, которые все шире внедряются в учебный процесс. Психотехнические игры представляют собой процедуры группового разучивания упражнений на развитие разнообразных психических функций - внимания, памяти, воображения и других.

К новому типу игр, относятся и разнообразные спортивные игры. Помимо решения задач на развитие практического мышления эти игры укрепляют здоровье, вырабатывают смелость, настойчивость. Использование потенциала игры в педагогической работе связано с профессионализмом и творчеством самого педагога.

Преподавателями сделана попытка поднять эффективность занятий подбором, разработкой и совершенствованием методики проведения специальных психотехнических игр, которые формируют компоненты профессионально-психологической подготовленности. Применение психотехнических игр повышает эффективность занятий по физической подготовке, интерес и активность обучающихся [1].

Психотехнические игры имеют свою особенность, каждая игра представляет миниатюрную модель какой-либо части психологической реальности. В ходе игр создаются ситуации, способствующие развитию внимания, рефлексивною мышления, самообладания и др.

Методика проведения психотехнических игр имеет ряд особенностей и определенных требований.

1. Психотехнические игры целесообразно проводить в конце занятия в течение 10-15 мин.

2. Учебные группы предпочтительно делить на 8-12 чел.

3. При подборе упражнений и их проведении целесообразно соблюдать дидактические принципы обучения

4.Психотехнические игры следует использовать систематически.

5. Необходимо заинтересовать студентов так, чтобы игра проходила в непринужденной, доброжелательной обстановке.

6. Разборы упражнений целесообразно поручать студентам в парах самостоятельно или с преподавателем.

7. Психотехнические игры могут быть использованы и как форма активного отдыха, переключения после напряженных упражнений.

8. Психотехнические игры могут проводиться соревновательно.

9. Перед началом игры необходимо объяснить серьезность, важность и значение проводимой игры.

Приведем некоторый перечень психотехнических игр, которые можно использовать при проведении занятий по физической подготовке. При проведении игр можно варьировать условии, исходные позиции, которые позволят обновить ход игры.

1. ИГРА «ВЫХОД ИЗ ЛАБИРИНТА»

Цель: развитие словесной, образной и двигательной памяти, пространственной ориентировки.

Порядок проведения. Группа студентов разбивается на пары. Каждой паре один из студентов, с помощью устных указаний команд, заводит своего партнера в воображаемый лабиринт. Схему данного лабиринта, в виде ломаной линии с прямыми углами, один из участников держит перед собой. Используется три команды («Прямо!», «Налево!», «Направо!»). После каждой команды студент, выходящий из лабиринта, должен повернуться в соответствующую сторону. Делается 10-15 поворотов. После этого он должен повернуться на 180 градусов и мысленно выйти из лабиринта. Затем вслух сообщает команды перемещения. Студент, который заводил в лабиринт, по схеме контролирует правильность выхода. Оценка прохождения лабиринта: 6-8 колен - «неудовлетворительно», 9-12 колен - «хорошо», свыше 12 колен «отлично». Затем обучаемые меняются ролями.

Методические рекомендации. В некоторых случаях с лабиринтом можно работать не парами, а всей группой. Часть сидящих в кругу участников будет заводить в лабиринт, а оставшаяся часть выходить из него. В этом случае каждому из «заводящих» и «выводящих» достается лишь часть общего пути.

2. ИГРА «РАЗГАДАЙ СТРАТЕГИЮ ПРОТИВНИКА»

Цель: выявление стратегии действий во взаимодействии с другим человеком и формирование психологического умения предугадывать намерения.

Порядок проведения. Студенты выстраиваются попарно в 1,5-2 м друг от друга. Один - «ведущий»,

второй - «разгадывающий». Оба сжимают правую руку в кулак. По команде одновременно выбрасывают пальцы. Задача «разгадывающего» - понять стратегию выбрасывания набора пальцев «ведущим» и начать предугадывать его действия.

Методические рекомендации. Участникам запрещено договариваться, обмениваться сигналами, использовать иные способы. Для того чтобы согласовать свои действия при повторных играх, составы пар целесообразно менять. Так же можно использовать имитацию ударов рукой.

3. ИГРА «НЕПОДВИЖНОСТЬ»

Цель: формирование спокойствия, выдержки, самообладания и умения воздействовать на партнера мимикой или жестами.

Порядок проведения. Студенты разбиваются на пары. В каждой паре они распределяют между собой роли «замороженного» и «реаниматора». По сигналу «замороженный» застывает в неподвижности. Задача «реаниматора» в течение одной минуты оживить его. «Реаниматор» не имеет права прикасаться к «замороженному», обращаться к нему с какими-либо вопросами. Только использовать взгляд, мимику, жесты.

Методические рекомендации. Признаками успешной работы «реаниматора» можно считать непроизвольные реплики «замороженного», его смех, улыбку и другие проявления эмоций. Критерии выхода из анабиоза устанавливаются самими участниками. В зависимости от уровня их «квалификации», критериями будут выступать явные нарушения молчания и неподвижности, а так же едва заметные изменения в выражении лица.

Выводы. Анализируя использование современных технологий на занятиях по физической культуре, отмечаем, что психотехнические игровые упражнения необходимо применять на занятиях по физической подготовке систематически, только в этом случае можно добиться их максимальной психолого-педагогической эффективности. Каждый преподаватель по физической культуре должен обязательно овладеть методикой проведения психотехнических игр, так как они позволяют повышать профессионально-психологическую подготовку будущего специалист и совершенствовать ее компоненты.

Литература:

1. Попова Н.В. Эффективные пути совершенствования профессионально-психологической подготовки студентов средствами психотехнических игр // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. - 2017. - № 4 (33). - С. 57-59.
2. Попова Н.В., Баянкина Д.Е. Инновационные педагогические технологии как условие формирования профессиональной компетенции бакалавров института физической культуры и спорта // Мир науки, культуры, образования. - 2017. - Т. 63. - № 2. - С. 194-198.
3. Попова Н.В, Кузнецов И.В. Практические вопросы применения нетрадиционных физических упражнений на занятиях по физической культуре // В сборнике: 2-я Всероссийская заочная научно-практическая конференция с международным участием, посвященная 50-летию Института физической культуры и спорта «Физическая культура и спорт: пути совершенствования». Материалы конференции. Алтайский государственный педагогический университет. - 2016. - С. 86-90.
4. Шадрин А.Н., Баянкин О.В., Попова Н.В. Использование инновационных технологий в компетентностно-ориентированном обучении студентов института физической культуры и спорта. // Мир науки, культуры, образования. – 2015. № 3 (52). – С. 129-131.

Педагогика

УДК: 378

старший преподаватель кафедры иностранных языков Рехлова Анжела Вячеславовна
Филиал Военного Учебно-Научного Центра Военно-Воздушных Сил
"Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина (г. Сызрань)

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВОЕННОГО ЛЕТЧИКА КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ АВИАЦИОННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Одной из особенностей профессии современного военного летчика является выполнение операций за рубежом, что требует высокого уровня владения международным английским языком, и языком радиообмена на оперативном уровне в соответствии со стандартами разработанными и установленными Международной организацией гражданской авиации для международной аэронавигации. В статье рассматривается содержание и структура конкурентоспособности военного летчика как цель обучения авиационному английскому языку в военном авиационном вузе. Проведенный анализ литературы по вопросам конкурентоспособности специалиста позволил сформировать собственное представление о ее составляющих.

Ключевые слова: конкурентоспособность военного летчика, стандарт ИКАО, авиационный английский язык.

Annotation. One of the features of the profession of a modern military pilot is the performance of operations abroad, which requires a high level of proficiency in international English, and the language of radio exchange at the operational level in accordance with the standards developed and established by the International civil aviation organization for international air navigation. The article deals with the content and structure of competitiveness of a military pilot as the purpose of teachingaviation English in a military aviation University. The analysis of the literature on the competitiveness of specialists allowed to form their own idea of its components.

Keywords: competitiveness of a military pilot, ICAO standard, aviation English.

Введение. Требования современности делают необходимым осуществлять подготовку высококвалифицированных военных кадров на качественно новом уровне, готовых сразу после выпуска из военно-учебного заведения решать практические задачи.

Профессия современного военного летчика относится к одному из сложных видов человеческой деятельности, к особенностям которой относят:

– опасность, обусловленная отрывом человека от земли и его перемещением в пространстве на больших

высотах и скоростях полета летательного аппарата, состоящего из огромного количества деталей, узлов и систем, вероятность отказа которых и связанная с этим повышенная угроза для жизни достаточно велики;

– необычность внешней среды обитания с присущими ей перепадами давления, температуры, газового состава атмосферы кабины, электромагнитными излучениями и т.п.;

– воздействие на летчика аэродинамических сил большой величины и длительности, угловых ускорений, вибраций и т.п.;

– необходимость периодического переучивания на новую авиационную технику;

– наукоемкость техники и вооружения, наличие широкого круга решаемых задач, требующих больших объемов знаний, навыков и умений;

– постоянная готовность к выполнению воинского долга и высокая социальная ответственность за выполнение полетного задания, венчающего собой деятельность сотен людей;

– тщательная регламентация деятельности уставными положениями и руководящими документами;

– выполнение операций за рубежом, что требует высокого уровня владения международным английским языком, и языком радиообмена [4; 5; 10].

В последнее время большое число российских военных летчиков принимают участие в выполнении миротворческих миссий ООН в странах Африки, в проведении военной операции в Сирии. Ведение радиопереговоров осуществляется на международном – английском языке в соответствии со стандартами, разработанными и установленными Международной организацией гражданской авиации (ИКАО) для международной аэронавигации [16]. Операционный уровень (уровень 4) является минимальным требуемым уровнем владения для ведения радиотелефонной связи по стандартам ИКАО, что требует от летчика наличие достаточно беглой и грамотной речи, хорошего словарного запаса, правильного произношения, способности воспринимать и понимать информацию на слух и умения взаимодействовать (особенно при возникновении нестандартных ситуаций).

Таким образом, в настоящее время, в соответствии с требованием мирового сообщества, перед военными авиационными вузами стоит задача осуществлять подготовку не просто высокопрофессиональных, но и конкурентоспособных специалистов в области авиационного английского языка.

Изложение основного материала статьи. Понятие «конкурентоспособность» вошло в активное употребление сравнительно недавно. Изначально это был синоним понятию «соревнование», «соперничество» и являлся категорией экономической. Однако, экономисты отмечали многогранность данного понятия. Так, Й. Шумпетер и П. Ромер отмечали, что конкурентоспособность предприятия определяется способностью создавать новые технологии, новые рынки и идеи; Г. Хемел и К. Прахад характеризовали конкурентоспособность как способность предвидения, основанную на навыках, знаниях, опыте и интеллектуальном лидерстве; профессор Р. Фатхутдинов определил конкурентоспособность как свойство объектов, характеризующее степень удовлетворения конкретной потребности по сравнению с лучшими аналогичными объектами, представленными на данном рынке на уровне организации, региона, отрасли, любой сферы макросреды, страны в целом [6].

В конце 20 века термин «конкурентоспособность» пришёл в педагогику. Конкурентоспособность становится предметом целенаправленного формирования и развития в подготовке у студентов в вузе. И. А. Бибик считает, что «одной из задач современной высшей школы является подготовка компетентного, мобильного, конкурентоспособного специалиста» [3 с. 3].

Можно выделить два основных подхода к трактовке данного понятия. В.А. Оганесов, Л. Д.Славова, В. Н. Мезинов и другие рассматривает понятие "конкурентоспособность специалиста" как внепрофессиональную личностную характеристику, определяющую такие способности, которые позволили бы специалисту предложить себя на рынки труда. Ряд других ученых придерживаются мнения, что понятие «конкурентоспособность специалиста» – это возможность осуществлять профессиональную деятельность лучше других за счёт сформированной профессиональной компетентности. Так, Ж. А. Шутина считает, что конкурентоспособность специалиста представляет собой совокупность ключевых компетенций личности, составляющих профессионально-личностную основу деятельности будущих специалистов [20]. По мнению Е.В. Максимовой конкурентоспособность специалиста - это совокупность ключевых компетенций и ценностных ориентаций, позволяющих успешно функционировать в социуме [9].

Ряд ученых выделяют компетентность как одну из составляющих в многокомпонентной структуре конкурентоспособности специалиста.

Например, Л. М. Митина выделяет в структуре конкурентоспособной личности три группы интегральных характеристик - направленность, компетентность и гибкость. Компетентность, по мнению ученого, представляет собой готовность и способность реализовать способы и приемы, полученные на основе знаний и умений, в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Компетентность конкурентоспособной личности связана и может проявляться в определенной профессиональной деятельности [12].

А. А. Николаева выделяет в структуре конкурентоспособности три компонента – когнитивный, эмоциональный и деятельностный [13]. Когнитивный компонент содержит познания и умения в определённой профессиональной области. Основной критерий - компетентность как способность эффектно решать проблемы на основе имеющихся знаний и опыта деятельности.

Основываясь на идеях К. К. Платонова, Э. Ф. Зеер указал качества, интеграция которых приводит к формированию качеств, необходимых конкурентоспособному специалисту - профессиональная направленность, профессиональная компетентность, профессионально важные качества, профессионально значимые психофизиологические свойства. Профессиональная компетентность - это профессиональные знания, умения и навыки, квалификация [15].

С. А. Хазова говорит о конкурентоспособности как об интегральной характеристике, обладающей следующими структурными компонентами - компетентностью, акмеологической направленностью и конкурентоопределяющими личностными качествами [18]. Компетентность личности С. А. Хазова определяет как совокупность взаимосвязанных знаний, умений, способов выполнения деятельности, опыта, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним; владение определенными компетенциями.

Таким образом, проведенный анализ позволил нам уточнить понятие *«конкурентоспособность специалиста» — это интегральная характеристика, представляющая собой кластер качеств личности,*

позволяющий осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с необходимыми требованиями.

Овладение и успешное выполнение всех видов профессиональной деятельности обеспечивают профессионально важные качества личности военного летчика. Исследованию профессионально важных качеств летчика посвящены работы М. С. Алексеенко, А. И. Гунько, О. Н. Сиваш, В. Н. Сочнева, Е. А. Щербаковой и других ученых.

Выделяют личностные, интеллектуальные, психофизиологические, физиологические, физические профессионально важные качества военного летчика [1].

К личностным профессионально важным качествам относятся нравственные (порядочность, честность, чувство долга) и социальные (коммуникабельность, склонность к лидерству, стремление к профессиональному развитию) качества, способность к адекватной самооценке, адаптивные способности, профессиональная мотивация.

Интеллектуальные качества лётчика — это способность к ориентировке в сложном пространственном окружении, эффективные действия в условиях дефицита времени и навязанного темпа работы и быстрое переключение внимания.

Психофизиологические — подразумевают нервно-эмоциональную устойчивость, а также устойчивость к лётному утомлению, к монотонности и работе в вынужденном темпе.

Физиологические качества — вестибулярная устойчивость, устойчивость к длительным перегрузкам и к другим специфическим факторам полета.

Физические — сила, быстрота, выносливость, антропометрические качества.

На видах профессиональной деятельности основывается профессиональная компетентность.

Профессиональная компетентность рассматривается Э. Ф. Зеером как совокупность профессиональных знаний, умений, а также обобщенные способы выполнения профессиональной деятельности [7].

Г. В. Безюлева понимает профессиональную компетентность как способность и готовность специалиста к реализации приобретенных знаний, умений и навыков в реальной профессиональной деятельности [2]**.**

Профессиональной компетентности военнослужащих посвящены исследования Д. Ю. Блохина, М. А. Варенцова, О. Ю. Ефремова, И.А. Матвеевой, М. А. Мигненко, В. В. Неижмак, О. Б. Самойленко и других учёных.

Государственный Образовательный Стандарт высшего образования и квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников, в совокупности определяют те компетентности, которые должны быть сформированы у курсанта за период обучения.

Мы согласны с выделенными И. А. Матвеевой в её исследовании следующими основными компонентами профессиональной компетентности выпускника военного авиационного училища летчиков:

- профессиональная мобильность;
- профессиональная самостоятельность;
- личностная компетентность;
- экстремальная профессиональная компетентность;
- управленческая компетентность;
- педагогическая компетентность;
- аутопсихологическая компетентность;
- коммуникативная компетентность;
- информационная компетентность [10].

Профессиональная мобильность - способность и готовность военного летчика достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность профессиональной деятельности.

Профессиональная самостоятельность военного летчика реализуется в способности самостоятельно разобраться в учебной и боевой обстановке, принять правильное решение; в умении самостоятельно планировать и контролировать выполняемую профессиональных задач.

Личностная компетентность характеризует степень сформированности качеств активной, развитой личности.

Т. Е. Солодова указывает следующие составляющие личностной компетентности:

«– соответствие личностных качеств профессиональному должностному статусу;

– устойчивая профессиональная мотивация;

– целостное профессиональное самосознание;

– положительный эмоциональный настрой, удовлетворенность;

– интернальность как видение в себе самом успеха/неуспеха;

– опора на собственный опыт;

–принятие себя как профессионала;

– осознанное духовное обогащение своей личности средствами профессии» [17 с. 37].

Экстремальная профессиональная компетентность определяется А. Г. Погореловым как «индивидуальное качество личности, проявляющееся в ее стремлении и способности успешно и безопасно выполнять профессиональные задачи и/или сохранять свою целостность в экстремальных условиях и ситуациях» [14 с. 307].

Под управленческой компетентностью в военном авиационном вузе понимается совокупность знаний, умений, навыков и личностных качеств, овладение которыми позволяет будущим военным летчикам решать и принимать оптимально оправданные со служебной, боевой, правовой, экономической, морально-этической точек зрения командирские решения, отдавать приказы, организовывать и направлять деятельность воинского коллектива в учебных, служебных и боевых ситуациях.

Развитие педагогической компетентности позволяет курсантам – будущим офицерам Воздушно-космических сил ВС России осуществлять свою воспитательную и обучающую деятельность (очень часто бывших курсантов направляют на службу в учебные полки, где они служат лётчиками - инструкторами), в дальнейшем обучать и воспитывать личный состав, а также осуществлять научно-преподавательскую деятельность.

Аутопсихологическая компетентность характеризует личность профессионала понимающего свои

сильные и слабые стороны в области личностно-профессионального развития; обладающего необходимыми профессионально-важными качествами [19].

Коммуникативная компетентность – это ориентированность человека в различных ситуациях общения, основанная на знаниях и чувственном опыте индивида; способность эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды [11].

Достаточный уровень развития коммуникативной компетентности позволяет специалисту работать с разными информационными источниками, использовать полученные данные для повышения эффективности своей деятельности. Для летчика особенно важным является умение вести радиотелефонные переговоры со службами Управления воздушным движением (УВД) на английском языке, взаимодействовать со своими коллегами во время зарубежных миротворческих операций, проведения совместных военных учений. Коммуникативная компетентность рассматривается нами как относительно самостоятельный результат профессиональной подготовки будущего военного летчика.

Информационная компетентность – «интегративное качество личности, включающее ее готовность и способность использовать знания, умения и навыки поиска, отбора, обработки, интерпретации информации и опыт их применения при решении определенного круга социально-профессиональных задач средствами новых информационных технологий, а также умение их совершенствовать в социально-профессиональной деятельности за счет обновления информации» [8 с. 7].

Выводы. В связи со всем вышесказанным, мы считаем оправданным выделить в структуре конкурентоспособности военного летчика две многокомпонентных составляющих: профессионально важные качества и профессиональную компетентность. И мы определяем конкурентоспособность военного летчика как интегральную характеристику, представляющую собой кластер многокомпонентных составляющих: профессионально важных качеств (личностных, интеллектуальных, психофизиологических, физиологических, физических) и профессиональной компетентности (профессиональной мобильности, профессиональной самостоятельности, личностной компетентности, экстремальной профессиональной компетентности, управленческой компетентности, педагогической компетентности, аутопсихологической компетентности, коммуникативной компетентности; информационной компетентности), обеспечивающих овладение и успешное выполнение всех видов профессиональной деятельности, соответствующих требованиям ИКАО.

Литература:

1. Агапов, И. В., Алёшин, С. В., Воробьёв, О. А. Формирование и развитие профессионально важных качеств у курсантов в процессе обучения в ВВАУЛ: Методическое пособие для летно-инструкторского и преподавательского состава, авиационных врачей. – М., 1992.
2. Безюлева, Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов / Г.В.Безюлева: монография. – С.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 320 с.
3. Бибик, И. А. Организационно-педагогические условия становления конкурентоспособного преподавателя вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – Комсомольск-на-Амуре, 2010. – 168 с.
4. Бородин, С. К., Примин, А. А. Экстремальные ситуации в профессиональной деятельности военного летчика. // ФН-Наука. – 2011. - №3. - С. 9-10.
5. Гандер, Д. В., Алексеенко, М. С. Особенности личностного потенциала летчика в цикле профессионального становления. // Психология и Психотехника. - 2015. - № 7. - С. 684-696.
6. Данилов, И. А., Волкова, Е. В. Ретроспективный анализ трактования терминов «конкурентоспособность» и «конкурентное преимущество» отечественными и зарубежными авторами / И.А. Данилов , Е.В. Волкова // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. - № 3(184). Экономика. Вып. 24. – С. 126-133.
7. Зеер, Э. Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. - 258 с.
8. Калачева, Т. Н. Формирование коммуникативной компетентности у курсантов военного вуза во внеурочной деятельности: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: Кострома, 2009, - 20 с.
9. Максимова, Е. В. Развитие конкурентоспособности студента в образовательном процессе университета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Оренбург, 2005. - 205 с.
10. Матвеева, И. А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности в иноязычной подготовке будущего военного летчика: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08: Самара, 2012. - 196 с.
11. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: Учебник. - М.: Гардарики, 2005. - 269 с.
12. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина И Библиотека психолога. - М.: Московский психолого-социальный институт. Воронеж. — Издательство НПО «МОДЕК», 2002. - 400 с.
13. Николаева, А. А. Содержание и структура конкурентоспособности как интегрального качества личности студента // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - 2009. - № 10.2 –С. 111-117
14. Погорелов А. Г. Экстремальная компетентность в профессиональной деятельности // Известия ЮФУ. Технические науки. 2006. №13. С. 305-310. Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/ekstremalnaya-kompetentnost-v-professionalnoy-deyatelnosti (Дата обращения: 16.04.2016).
15. Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Э. Ф. Зеер. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 416 с.
16. Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Э. Ф. Зеер. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 416 с.
17. Солодова, Т. Е. От компетентностной модели выпускника к компетентному выпускнику Вестник ВолГУ. Серия 6. Вып. 11. 2008–2009. С. 34-39
18. Хазова, С. А. Развитие конкурентоспособной личности в системе образования: дис. ... ... док. пед. наук: 13.00.01 13.00.08: Майкоп , 2011. – 695 с.
19. Шиманская, Т. Л. Аутопсихологическая компетентность личности: (содержательные аспекты) //

Психопедагогика в правоохранительных органах. 2006. №3. С. 70-71. Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/autopsihologicheskaya-kompetentnost-lichnosti-soderzhatelnye-aspekty (Дата обращения: 16.04.2016).

20. Шуткина, Ж. А. Организационно-педагогические условия формирования конкурентоспособности выпускников негосударственного вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 - Нижний Новгород, 2008. - 177 с.

Педагогика

УДК 796.1

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедры физкультурно-оздоровительных технологий Романенко Наталья Ивановна
Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар);
магистрантка кафедры физкультурно-оздоровительных технологий Чудная Юлия Александровна
Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

СИСТЕМА ПИЛАТЕС КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА ТЕННИСИСТОВ 14-16 ЛЕТ

Аннотация. Еще в 2011 году, президент Российской Федерации Дмитрий Медведев, участвующий на I форуме «Россия – спортивная держава» отметил, что развитию детского и юношеского спорта следует уделить больше внимания. Если брать выпускников школ, то здоровыми можно считать всего лишь 10 %.

Большинство научных исследований показали, что самыми распространенными видами нарушений здоровья у школьников средних и старших классов, являются заболевания костно-мышечного аппарата, включая нарушения осанки во фронтальном направлении (Клюев М.Е., 1980; Фаттахова Е.С., 1997; Морозова Т.С., Левченкова Т.В., 2003; Пенькова И.В., 2006; Полецкий Б.П., Поликарпова О.А., 2007). Но подростки, занимающиеся асимметричными видами спорта, такие как теннис, волейбол, гандбол и так далее, помимо школы, еще больше получают риск возникновения различных отклонений в состоянии опорно-двигательного аппарата. Гармония телосложения нарушена за счет односторонней гипертрофии мускулатуры ведущей руки и ноги, сколиотической осанки и усилению грудного кифоза.

Решить эту проблему пытались различными дополнительными средствами, включающие и авторские методики, методики психорегулирующей направленности, влияющие на психосоматику, стретчинг и так далее. Одной из новых тенденций, направленных на коррекцию осанки и созданию симметричного тела, является методика Пилатес с большим оборудованием. К сожалению, из-за дорогостоящего оборудования и достаточно больших размеров тренажеров, студией Пилатес может похвастаться далеко не каждая спортивная школа. В крупных сетевых фитнес клубах присутствует или студия Пилатес или один-два тренажеров большого оборудования, что позволяет внедрять данную методику в широкие массы населения и делать людей более грамотными в области своего здоровья.

В данной статье раскрывается изучение внедрения методики Пилатес с большим оборудованием как дополнительное средство физического развития и влияния данной методики на коррекцию осанки теннисистов.

Ключевые слова: пилатес с оборудованием, теннис, опорно-двигательный аппарат, подростки 14-16 лет.

Annotation. Back in 2011, President of the Russian Federation Dmitry Medvedev, participating in the First Forum "Russia - a Sports Nation", noted that the development of children's and youth sports should be given more attention. And if you look at the schools' graduates, then only 10% can be considered healthy.

Most scientific studies have shown that the most common types of health disorders in middle and high school students are disorders of the musculoskeletal system, including postural disorders in the coronal plane (Klyuev M.E., 1980; Fattakhova E.S., 1997; Morozova T.S., Levchenkova T.V., 2003; Penkova I.V., 2006; Poletsky B.P., Polikarpova O.A., 2007). But teenagers involved in asymmetric sports such as tennis, volleyball, handball and so on, in addition to school, are even more at risk of various abnormalities in the musculoskeletal system state. Harmony of the body is broken due to unilateral hypertrophy of the musculature of the leading arm and leg, scoliotic posture and increase of the thoracic kyphosis.

To solve this problem, they tried to employ various additional means, including author's methods, psycho-regulatory techniques affecting psychosomatics, stretching and so on. One of the new trends aimed at correcting the posture and creating a symmetrical body is the Pilates technique with wide range of equipment. Unfortunately, because of the equipment's highly priced nature and quite a large size, not every sports school can boast about having a Pilates studio. In large national fitness clubs, there is often either a Pilates studio or one or two large machines, which allows to introduce this method into the broad masses of population and make people more educated about their health.

This article reveals the study of the introduction of the Pilates technique with large equipment as an additional means of physical development and the influence of this technique on correcting the posture of tennis players.

Keywords: Pilates with equipment, tennis, musculoskeletal system, adolescents 14-16 years old.

Введение. Сегодня вряд ли можно опровергнуть факт, подтверждающий положительное влияние физических упражнений на общее состояние организма, включая физическую и психологическую составляющие, сердечно-сосудистую, гормональную и дыхательную системы [2, 3, 5]. Современные условия таковы, что человек подвергается постоянному стрессу, что на фоне ухудшающейся экологической обстановки и гиподинамии не может не отразиться на здоровье человека. Систематические вредные привычки в виде и долгого сидения, еще и неправильного, беспрерывных разговоров по телефону или ношения сумки на одном плече отрицательно сказывается на осанке человека. Помимо этого, вероятность нарушений в осанке повышается у людей, занимающихся асимметричными видами спорта. Ведущая рука, нога или стойка негативно влияет на одинаковое развитие мышечной системы, которая, в свою очередь, нарушает костно-связочный аппарат. Именно поэтому очень важно осознать, что спортсменам, помимо основного вида спорта, необходимо добавлять новые системы и оздоровительные методики, которые бы помогали им сохранять своё физическое здоровье и улучшать спортивные результаты [1, 4].

На процесс формирования здорового образа жизни повлияло пристальное изучение оздоровительных

систем и их особенностей, прогрессивное развитие которых способствовало образованию особого направления, в основе которого лежит неразрывная связь сознания и тела, способного оказывать оздоровительный эффект на общее состояние человека. Такое направление называют «разумным телом», «ментальным фитнесом», или, как его принято называть за рубежом, «Body & Mind». Эти направления известны высокой эффективностью, они научно обоснованы, апробированы и доказаны на практике и пользуются популярностью в области фитнеса [6, 8]. Что же касается спорта, то исследований, посвященных влиянию и внедрению Пилатес с большим оборудованием в спортивную деятельность, в нашей стране недостаточно [7].

В связи с вышеперечисленным можно сделать вывод об актуальности данной темы и возможности изучения и применения системы Пилатес как средство коррекции опорно-двигательного аппарата теннисистов 14-16 лет.

Цель исследования: определить содержание занятий по системе Пилатес, способствующих коррекции опорно-двигательного аппарата теннисистов 14-16 лет.

Методика и организация исследования: Педагогический эксперимент проходил в городе Краснодаре, на базе фитнес клуба Kinext в течение 6 месяцев. В исследовании приняло участие 20 подростков 14-16 лет, занимавшихся теннисом 4 раза в неделю, и дополнительно включивших в свое расписание занятия по системе Пилатес с большим оборудованием 3 раза в неделю.

Под тренировкой Пилатес с большим оборудованием понимается фитнес-методика, упражнения которой выполняются на специальных тренажерах (Cadillac, reformer, spine corrector) в отдельной студии. Главными особенностями тренировки Пилатес является работа с глубокой мускулатурой человека, одновременной стабилизацией тела, увеличения его мобильности и подвижности, а также исправление дефектов осанки за счет различных асимметричных и деротирующих упражнений. Работа с глубоким мышечным слоем позволяет улучшить мышечную проприорецепцию, тем самым появляются новые нервно-мышечные связи, формируется новый, правильный, двигательный навык и меняется двигательный стереотип движения. Именно этот момент является ключевым в исправлении асимметрии и нарушениях осанки подростков, занимающихся теннисом на этапе спортивного совершенствования.

Визуально морфологические изменения теннисистов включают в себя: подачу головы вперед, укорочение шейной линии, пронирование плечевых суставов вовнутрь, сутуловатость, и как следствие, напряжение и гипертонус передней линии тела, укорочение большой грудной и малой грудной мышц. Со стороны спины характерны крыловидные лопатки. Длина конечностей также визуально разнится, объем мышечной массы на конечностях тоже может быть разным. Характерно неполное разгибание коленей. Со стороны силы мышц ведущая рука и нога значительно превышает показатели противоположной конечности. Это связано с особенностями вида спорта и асимметричной нагрузкой, так как на этапе спортивного совершенствования наблюдается ведущая рука и стойка, ведущий удар и отработка сильной стороны игрока. Программа Пилатес с большим оборудованием была направлена на укрепление «слабой» стороны каждого теннисиста, упражнения подбирались индивидуально в зависимости от особенностей игроков.

Занятия с использованием оборудования Пилатес для коррекции опорно-двигательного аппарата теннисистов 14-16 лет состояли из 4 этапов:

1) 1 этап предполагал предварительную оценку состояния опорно-двигательного аппарата, выявления типа осанки и особенностей телосложения теннисистов. Заполнение анкеты и личных данных. Разделение теннисистов на 2 группы: «правшей» и «левшей».

2) 2 этап демонстрировал на практике каждому из теннисистов свою мышечную асимметрию с целью полного осознания и увеличения мотивационного компонента в быстром исправлении коррекции.

3) 3 этап включал в себя выполнение каждой группы упражнений, направленных на увеличение силы мышц «слабой» стороны, упражнения на обучение мобильности и подвижности суставов, артикуляции позвоночника, контроль и изолированная работа над мышечной группой, а также упражнения на растягивание и увеличении амплитуды движений.

4) 4 этап заключительный. Визуальный сравнительный анализ осанки и телосложения спортсменов до и после проведения эксперимента. Запись результатов в анкету спортсмена. Самоанализ осанки и положения тела каждого из теннисистов. Выводы.

До эксперимента подростки имели мышечную асимметрию, что было подтверждено наглядно визуальными тестами и созданием личной анкеты по следующему образцу (таблица 1).

Таблица 1

Оценка опорно-двигательного аппарата

Вид спереди:			
Положение головы			
Наклон влево	Наклон вправо	Ротация	Нормальное положение
Плечи			
Симметричные	Левое выше	Правое выше	
Бедра			
Ротация внутрь		Ротация наружу	
Колени			
Естественное небольшое сгибание	Переразгибание	Сильное сгибание	
Стопы			
Плоскостопие	Большая арка в области свода стопы	Нормальное положение	
Вид сбоку:			
Положение головы и шеи			
Переразогнута назад	Плоская	Опущена вперед	Нормальное положение
Грудной отдел			
Гиперкифоз	Нормальное положение	Уплощен	
Поясничный отдел			
Гиперлордоз	Нормальное положение	Уплощен	
Вид сзади:			
Плечи			
Симметричные	Левое выше	Правое выше	
Лопатки			
Крыловидные		Нормальное положение	
Ягодичная складка			
Асимметричные		На одной линии	

До эксперимента во время первичной оценки опорно-двигательного аппарата и осанки 20 теннисистов правшей 14-16 лет получили следующие результаты:

Положение головы спереди характеризовалась у 13 человек как нормальное, что составило 65% осмотренных, в то время как у 7 человек из (35%) в непринужденной позе происходила ротация головы в правую сторону.

У 19 человек (95%) правое плечо было заметно выше левого и только у одного (5%) плечевой пояс был симметричным.

У 18 из них (90%) наблюдалось вращение бедер вовнутрь, нормальное положение бедренной кости было у двоих (10%) теннисистов.

Чрезмерное сгибание коленного сустава оказалось у 16 человек (80%) исследуемых, у 4 (20%), - нормальный разогнутый коленный сустав, а плоскостопие встретилось у 15 (75%), 25% составили теннисисты со здоровыми стопами (рисунок 1).

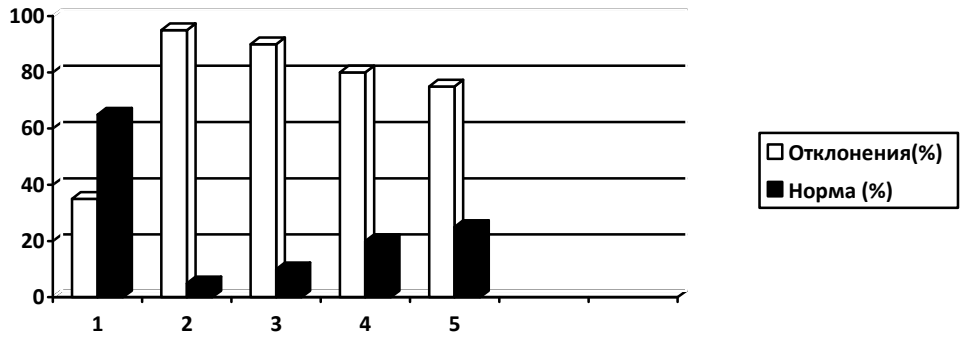


Рисунок 1. Оценка состояния опорно-двигательного аппарата. Вид спереди (%)

Примечание: Вид спереди: 1 – Положение головы; 2 – Симметричность плечевого пояса; 3 – Положение бедра; 4 – Коленный сустав; 5 – Стопа.

Вид сбоку показал также явные отклонения от принятых норм правильной осанки: голова и шея были поданы вперед у 17 подростков (85%) и лишь у 3 человек было нормальное положение головы. Гиперкифоз наблюдался у 12 человек (60%), но естественный изгиб грудного отдела сохранили 8 человек (40%). Поясничный регион был в норме у 16 человек (80%), а у 4 (20%) наблюдалось уплощение позвоночника в этом сегменте (рисунок 2).

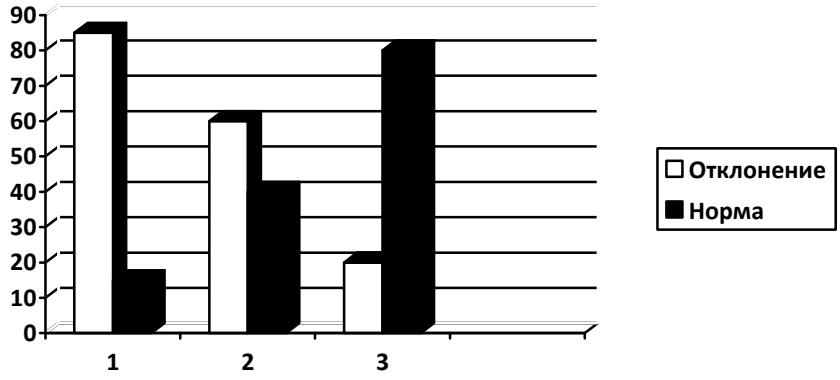


Рисунок 2. Оценка состояния опорно-двигательного аппарата. Вид сбоку (%)

Примечание: Вид сбоку: 1 – Положение головы и шеи; 2 – Грудной отдел; 3 – Поясничный регион

Со стороны спины сзади присутствовала также явная асимметрия плечевого пояса у 19 человек (95%), у 11 человек (55%) были диагностированы крыловидные лопатки. Асимметричные ягодичные складки оказались лишь у 8 исследуемых, что составило 40% (рисунок 3).

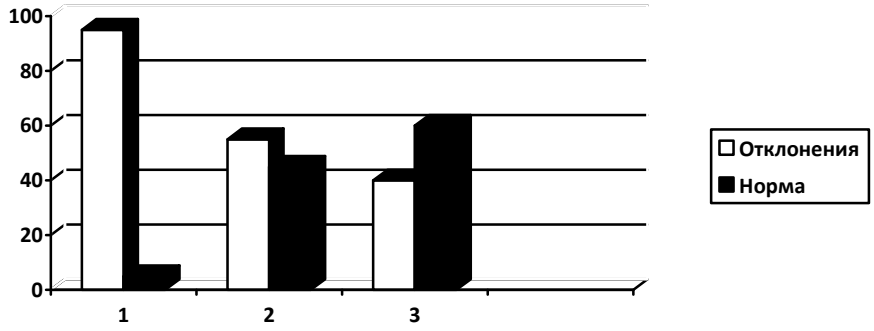


Рисунок 3. Оценка состояния опорно-двигательного аппарата. Вид сзади (%)

Примечание: Вид сзади: 1 – Симметричность плечевого пояса; 2 – Лопатки; 3 – Ягодичные складки

По окончанию эксперимента спустя полгода был проведен повторный анализ оценки состояния опорно-двигательного аппарата и были выявлены следующие изменения:

При оценке положения головы спереди результат «нормальное положение головы» получили 18 теннисистов (90%), 16 человек (80%) избавились от асимметрии в плечах, у 11 человек (55%) ушел ротационный компонент бедер вовнутрь и чрезмерное сгибание коленей. Плоскостопие определили только у 7 подростков (35%). (Рисунок 4).

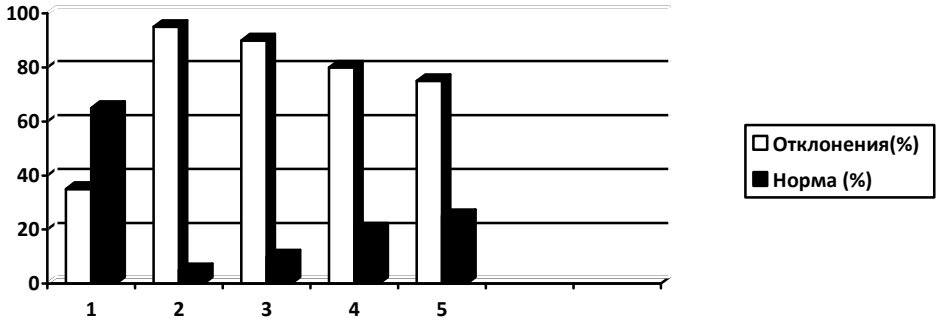


Рисунок 4. Оценка состояния опорно-двигательного аппарата. Вид спереди (%)

Примечание: Вид спереди: 1 – Положение головы; 2 – Симметричность плечевого пояса; 3 – Положение бедра; 4 – Коленный сустав; 5 – Стопа.

Сбоку наклон головы и шеи вперед оказался только у 5 человек (25%), а чрезмерно округлая спина у 8 человек (40%). Естественный поясничный лордоз определили у 19 человек (95%). (Рисунок 5).

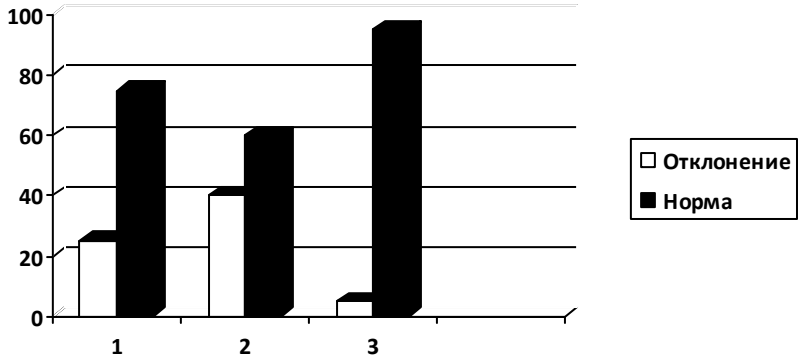


Рисунок 5. Оценка состояния опорно-двигательного аппарата. Вид сбоку (%)

Примечание: Вид сбоку: 1 – Положение головы и шеи; 2 – Грудной отдел; 3 – Поясничный регион

Осмотр туловища сзади подтвердил диагноз по плечевому поясу: у 16 человек плечи оказались на одинаковой высоте (80%), укрепились мышцы спины и крыловидные лопатки остались лишь у 4 человек (20%). Асимметричные ягодичные складки наблюдались у 3 человек (15%). (Рисунок 6).

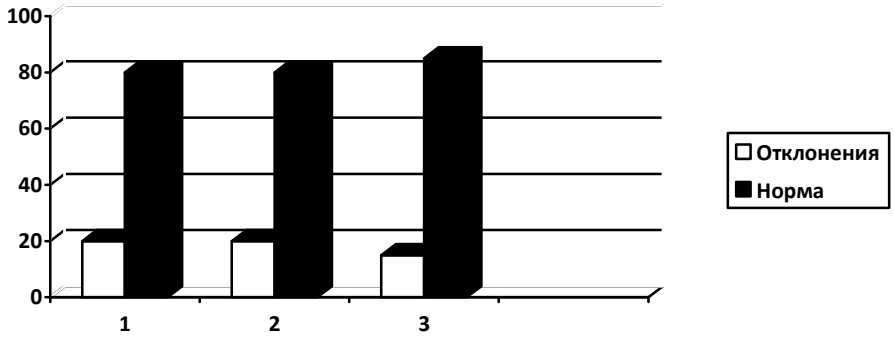


Рисунок 6. Оценка состояния опорно-двигательного аппарата. Вид сзади (%)

Примечание: Вид сзади: 1 – Симметричность плечевого пояса; 2 – Лопатки; 3 – Ягодичные складки

Выводы. Таким образом, результаты педагогического эксперимента позволяют сделать заключение об эффективности занятий по системе Пилатес с большим оборудованием для коррекции опорно-двигательного аппарата подростков 14-16 лет занимающихся таким асимметричным видом спорта как теннис. Данный анализ и положительная динамика этого исследования дали возможность продолжения изучения влияния тренировок по системе Пилатес на физическую подготовленность и функциональное состояние теннисистов 14-16 лет.

Литература:

1. Занова, В.О. Программа физического воспитания старшеклассниц на основе средств фитнеса / В.О. Занова, Н.И. Романенко // Электронный журнал. «Бюллетень науки и практики». – 2016. – №11 (12). – С. 316–320.
2. Плешкань, А.В. Краткий словарь основных терминов и понятий в оздоровительной физической культуре / А.В. Плешкань, Н.И. Романенко / Учебно-методическое пособие. – Краснодар: КГУФКСТ, 2007. – 64 с.
3. Плешкань, А.В. Оценка здоровья и физической подготовленности в оздоровительной физической культуре / А.В. Плешкань, Н.И. Романенко / Учебное пособие. – Краснодар: КГУФКСТ, 2008. – 60 с.
4. Маринович, М. Влияние занятий по системе Пилатес на физическое состояние женщин 40-45 лет / М. Маринович, О.С. Трофимова / Тезисы докладов XLV научной конференции студентов и молодых ученых вузов Южного федерального округа. – Краснодар: КГУФКСТ, 2018. – Часть 2. – 358 с.
5. Филимонова, О.С. Современные физкультурно-оздоровительные технологии / О.С. Филимонова, Н.И. Романенко / Учебное пособие. – Краснодар: ФГБОУ ВПО КГУФКСТ, 2012. – 76 с.
6. Вейдер, С. Пилатес от А до Я / С. Вейдер. – Неоглори. – 2009.– С. 250.
7. Паттерсон, Э. Золотые правила Пилатес / Э. Паттерсон. // Неоглори. – 2006. – 30 с.
8. Пилатес, Дж. Х. Возвращение к жизни через Контрологию Пилатеса / Дж. Х. Пилатес. – К.: Саммит-Книга, 2014. – 151 с.

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук Рябуха Елена Викторовна
Новосибирский военный институт имени генерала армии
И. К. Яковлева войск национальной гвардии РФ (г. Новосибирск);
кандидат педагогических наук Калягин Владимир Николаевич
Новосибирский военный институт имени генерала армии
И. К. Яковлева войск национальной гвардии РФ (г. Новосибирск)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА: ПОНЯТИЕ, СТРУКТУРА И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Аннотация. В данной работе уточнены понятия «культура», «педагогическая культура преподавателя военного института», раскрыты основные функции и структура педагогической культуры преподавателя, раскрыты основные периоды в процесса формирования и совершенствования педагогической культуры преподавателя военного института и предложены некоторые пути совершенствования педагогической культуры преподавателей военных институтов.

Ключевые слова: культура, педагогическая культура преподавателя, функции педагогической культуры, компоненты качеств личности преподавателя, самосовершенствование, самовоспитание, самообразование, пути совершенствования педагогической культуры преподавателей.

Annotation. In this paper, refined the notion of "culture", "teacher's pedagogical culture military Institute, revealed the basic functionality and structure of teacher's pedagogical culture, revealed the main periods in the process of building and improving teacher's pedagogical culture of military Institute and suggests some ways to improve teachers ' pedagogical culture of military institutions.

Keywords: culture, pedagogical culture teachers, pedagogical culture function, qualities of a teacher components, self improvement, self-education, self-education, ways to improve the pedagogical culture teachers.

Введение. Роль военного преподавателя в образовательном процессе и требования к нему как к специалисту высоки и имеют тенденцию к возрастанию. Жизненная необходимость происходящих преобразований в силовых структурах обуславливается политической и экономической обстановкой в мире, а также противоречиями между задачами стоящими перед военными и их возможностями. Одной из основных целей развития системы военного образования является подготовка офицерских кадров, позволяющая в полном объеме и качественно выполнять поставленные служебно-боевые задачи, а также обеспечивать устойчивое комплектование Российской армии квалифицированными офицерами с высокими профессиональными качествами. Основные требования к военному преподавателю включат в себя: во-первых, уровень его профессиональной компетенции, военно-профессиональных знаний, умений, навыков; во-вторых, личностные качества преподавателя (мотивация, мировоззрение, моральный облик, духовный мир, общая культура, коммуникативные и организаторские способности, волевые качества и т.д.); в-третьих, специфические профессионально-педагогические качества: педагогическая наблюдательность; педагогическое воображение; педагогическая требовательность; педагогический такт; педагогическое мышление, психолого-педагогическая эрудиция. Совокупность этих требований является основой педагогического мастерства и составляющей педагогической культуры военного преподавателя.

Цель данной работы уточнить основные понятия «культура» и «педагогическая культура преподавателя военного института», раскрыть функции, структуру и основные компоненты педагогической культуры преподавателя, обозначить основные периоды в процесса формирования и совершенствования педагогической культуры преподавателя и предложить некоторые пути совершенствования педагогической культуры военных преподавателей.

Изложение основного материала статьи. Исследования, проведенные военными учеными показали, что положительные изменения в образовательной системе возможны только при позитивных переменах в качественном уровне педагогической деятельности преподавателей военных институтов. А показателями военно-профессиональной компетенции и эффективности труда военного преподавателя является его педагогическая культура, так как именно она является основным фактором обеспечения успеха в обучении, воспитании, психологической подготовки военнослужащих для выполнения служебно-боевых задач.

Понятие «культура» имеет большое количество значений в различных областях человеческой жизнедеятельности. Культура является предметом изучения таких наук, как философия, история, культурология, педагогика, психология, этнография и т.д. Данное понятие имеет латинское происхождение: *cultura* - возделывание, обработка земли. Слово «культура» впервые встречается в трактате о земледелии Марка Порция Катона Старшего (ок. 160 г. до н. э.). Позднее понятие «культура» получило более широкое значение - воспитание, образование, развитие, почитание, совершенствование.

Проанализировав разные понятия, можно сделать вывод, что «культура» представляет собой разнообразную деятельность человека и включает в себя формы и способы самопознания и самовыражения, накопленные человеком и обществом знания, умения и навыки. Источником происхождения культуры является познание и творческое начало. Культура - сложное и целостное социальным явлением, включающее в себя духовные и материальные компоненты, проявляется в разных сферах общественного сознания в виде общих и частных моделей: «физическая культура», «политическая культура», «художественная культура», «правовая культура», «педагогическая культура».

Основные положения, раскрывающие связь общей и педагогической культуры преподавателя высшего учебного заведения предложены в работах И.Ф. Исаевым, где понятие «педагогическая культура» рассматривается, как: универсальная характеристика педагогической реальности, проявляющаяся в разных формах существования; сложное качество личности, обеспечивающее ему успешность педагогической деятельности на всех ее уровнях, во всех ее социально-психологических, технологических и нравственно-эстетических компонентах; системное образование, включающее в себя ряд структурно-функциональных компонентов, имеющее собственную организацию взаимодействия с окружающей средой и обладающее интегративным свойством целого, не сводимого к свойствам отдельных частей [2].

Сластенин В. А. педагогическую культуру преподавателя раскрывает, как способность педагога

анализировать свою деятельность, положительно относиться к ней, делать ее предметом концептуального осмысления и целевых преобразований [3].

Среди военных ученых особенности формирования и развития педагогической культуры преподавателя представлены в научных трудах А.В. Барабанщикова [1], В.Н. Герасимова, В.Б. Кочергина, С.С. Муцынова [1], Л.В. Мардахаева А.И., Скопылатова, А.М. Столяренко [5] и др.

Говоря о педагогической культуре военного преподавателя, А.В. Барабанщиков определяет ее как специфически профессиональное явление, означающее определенную степень овладения преподавателем педагогическим опытом человечества, его совершенства в этой деятельности, достигнутый им уровень развития как профессионала-педагога [1]. А.М. Столяренко педагогическую культуру видит, как высокую степень развития личностных качеств и подготовки, отвечающих специфике преподавательского (педагогического) труда и обеспечивающих максимально возможную его эффективность [5].

Обобщая понятие «педагогическая культура преподавателя военного института» можно сделать вывод, что это сложное собирательное образование в структуре личности преподавателя, представляющее собой определенную степень овладения опытом педагогической и военной мысли предшествующих поколений; совершенства в обучении, воспитании и развитии курсантов; стремления к повышению своих профессионально-педагогических качеств. Она (педагогическая культура) также определяет основные требования к поведению и деятельности преподавателя и включает в себя следующие составляющие: культуру мышления, духовно-нравственную культуру, методологическую, деятельностную, культуру поведения и общения и т.д. Можно выделить семь основных функций педагогической культуры преподавателя:

гносеологическая функция проявляется в научном исследовании, отборе и анализе полученных знаний о субъектах и объектах военно-педагогического процесса, она направлена на изучение и осознание преподавателем самого себя, своих индивидуально-психологических особенностей, уровня своего соответствия к требованиям данной профессии;

гуманистическая функция помогает формировать в процессе педагогической деятельности общечеловеческие ценности, способствует развитию способностей и таланта, служит укреплению сотрудничества, справедливости и гуманности;

коммуникативная функция отвечает потребности преподавателя в общении с курсантами, коллегами, начальниками и подчиненными, так как образовательный процесс в военном институте представляет собой постоянное взаимодействие и обмен информацией;

информационная функция педагогической культуры преподавателя выступает основой педагогической преемственности разных исторических эпох и поколений, так как овладение знаниями и объемом систематизированной информацией всегда было уделом определенной группы людей (избранных) - ученых и являлась их интеллектуальной собственностью;

нормативная функция способствует поддержанию равновесия в системе профессиональной деятельности преподавателя, уменьшает влияние дестабилизирующих факторов в педагогической среде, так как преподаватель военного института является субъектом различных правовых отношений, складывающихся в военно-педагогическом процессе при взаимодействии с курсантами и коллегами, руководителями разных уровней на основе уставных правил взаимоотношений;

обучающая функция преподавателя реализуется в его деятельности, направленной на овладение курсантами (будущими офицерами) необходимой системой знаний, умений, навыков, компетенций и качеств [4], а также на развитие их способностей и интеллекта;

воспитывающая функция отражает область воспитательной деятельности преподавателя военного института, так как он обязан осуществлять целенаправленную воспитательную работу, основываясь на своем авторитете, эрудиции, профессионализме, положительно влияя на становление личности курсанта [4].

Основываясь на научных исследованиях А. В. Барабанщикова и С. С. Муцынова [1], к основным компонентам педагогической культуры преподавателя высшей школы можно отнести: педагогическую направленность (систему специфических профессиональных отношений, взглядов и убеждений); психолого-педагогическую эрудицию; гармонию развитых интеллектуальных и нравственных качеств; высокое педагогическое мастерство и организованность в повседневной деятельности; умение продуктивно сочетать учебно-воспитательную и научно-исследовательскую работу; совокупность профессионально важных в педагогической деятельности личностных качеств педагога (одухотворенность, способность работать целеустремленно, с перспективой и полной отдачей, открытость, дружественность, готовность к совместной работе и др.); педагогически направленное общение и поведение; постоянную устремленность к самосовершенствованию.

Необходимо отметить, что педагогическая культура представляет собой совокупность качеств личности преподавателя, состоящих из трех компонентов:

1. Аксиологический компонент образован из педагогических ценностей и включает в себя:

психолого-педагогические знания (знание и понимание психологии военнослужащего и воинского коллектива; осознание и решение учебных, служебных, воспитательных целей, пути их достижения; понимание педагогических принципов, методов, средств и приемов воздействия на сознание курсанта и т.д.);

мировоззрение преподавателя (помыслы, чувства, нравственные качества, ответственность за результаты своей деятельности, ценностные ориентации в профессиональной деятельности);

педагогическое мышление (способность к педагогическому анализу, синтезу, критичности, самостоятельности, гибкости, активности, наблюдательности, педагогической памяти, творческому воображению, развитие культуры речи, культуры педагогических чувств: доброжелательное отношение к курсантам, умение чувствовать настроение, сопереживать) [6];

педагогический такт (сложное профессиональное качество, выраженное в чувстве меры, дозировке педагогических воздействий, выдержке, терпении и самообладании; проявляется в требовательности без грубости, недопущении фамильярности и панибратства, юморе и иронии без насмешливости, принципиальности и настойчивости без упрямства и т.д.) [6];

профессиональную этику (нравственное сознание, формируемое на уровне этических знаний, уровень нравственных чувств, отражает принципы и нормы морали, выполнение требований военной присяги и уставов, единство слова и дела, честность, скромность, дисциплинированность, достойное поведение и другие нравственные качества).

2. Технологический компонент включает в себя способы и приёмы педагогической деятельности преподавателя военного института, его способность выстраивать профессиональную деятельность по определенному алгоритму и *этапам*: целеполагания, планирования, организации, оценки и коррекции.

3. Личностно-творческий компонент отражает творческую составляющую личности преподавателя, так как именно педагогическое творчество включает в себя такие личностные качества, как ответственность, независимость суждений, индивидуальная свобода и т.д. Педагогическая культура, в данном случае, выступает способом реализации индивидуального проявления педагогических способностей преподавателя, так как воздействуя на курсантов, преподаватель способствует собственному развитию и реализует себя на основе сформированных нравственных, правовых, эстетических и других отношений. Данный компонент позволяет выделить свою профессиональную индивидуальность из окружающей педагогической действительности и является элементом самореализации личности преподавателя военного института в различных видах деятельности, направленных на формирование, освоение, передачу, создание педагогических ценностей и педагогических технологий.

Рассмотрев и раскрыв основные компоненты педагогической культуры преподавателя военного института, можно сделать вывод, что основными путями формирования качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности являются процессы *самосовершенствования, самовоспитания и самообразования* педагога.

Формирование педагогической культуры очень сложный и длительный процесс, включающий в себя не только педагогическую грамотность, образованность, эрудицию, но и высокие нравственные качества педагога и всестороннее совершенствование его личности.

Основные элементы педагогической культуры начинают формироваться у курсантов уже в период обучения в военном институте, где курсанты являются объектами целенаправленного военно-педагогического процесса. Этому способствуют организация быта и жизнедеятельности обучающихся, многогранные взаимоотношения в самом коллективе и вне его. На степень прочно формирования данных элементов влияет весь предыдущий опыт жизнедеятельности и учебы курсанта.

В дальнейшем, процесс формирования педагогической культуры находит свое развитие в ходе прохождения военной службы и при непосредственном выполнении своих профессиональных обязанностей в частях и выражается в активном включении в военно-педагогическую деятельность.

Следующим важным этапом в продолжении развития педагогической культуры является обучение в военных академиях (университетах), адъюнктурах (докторантурах) и в процессе работы над диссертационными исследованиями, здесь уже формируется конкретная военно-педагогическая направленность и педагогическое мастерство будущих преподавателей.

Проанализировав понятие «педагогическая культура», раскрыв ее основные функции и составляющие компоненты, обозначим основные *пути совершенствования педагогической культуры преподавателей* военных институтов, это:

1. Целенаправленное и систематическое вооружение преподавателей системой общекультурных, психолого-педагогических и специальных знаний, необходимых им для успешной педагогической деятельности. Овладение максимальным объемом знаний в гуманитарных, естественно-научных, математически, технических и др. дисциплинах в совокупности с профессионально-педагогическими знаниями для научного понимания мира и формирования нравственных, профессиональных и педагогических убеждений личности.

2. Формирование и развитие дидактических, воспитательных, коммуникативных навыков и умений, педагогического мастерства, творческого подхода в педагогической деятельности. Педагогическое воздействие на курсантов преподавателем оказывается при помощи разнообразных педагогических навыков и умений, что составляет педагогическую технику, которая являясь составной частью педагогической культуры и мастерства, объединяет все действия преподавателя.

Педагогическая техника состоит из методики организации учебных занятий, проведения воспитательных мероприятий, умения использовать преподавателем речь (голос, тон, стиль, культура слова, интонация, жесты и мимика), умения слушать и общаться с обучаемыми, предъявлять требовательность к ним, соблюдать нормы профессиональной этики, руководить самовоспитанием и самообразованием курсантов, использовать технические средства обучения, контролировать поведение курсантов, уровень их воспитанности и т.д.

3. Активное участие в научно-исследовательской работе преподавателя обусловлено, тем, что он не только обучает, воспитывает и способствует развитию курсантов, но и сам является исследователем и научным сотрудником. Важнейшим показателем педагогической культуры преподавателя военного института является его способность эффективно сочетать военно-педагогическую деятельность и научно-исследовательскую работу. Направления работы для достижения успехов в научной деятельности выражаются в необходимости знаний методологии науки, умении сбора и обработки научной информации современными методами, организации поиска научных данных, их обработка и анализ, а также внедрение полученных результатов исследования в свою практическую деятельность.

4. Активизация мотивации профессионально-педагогического самосовершенствования преподавателей, качественной подготовки и проведения ими учебных занятий и воспитательных мероприятий. Целенаправленное создание командованием военного института условий, побуждающих преподавателей к активной работе над собой; формирование и поддержание престижа личности преподавателя и его педагогического труда; реализация самосовершенствования; оказание методической помощи.

Требования к преподавателям военных институтов повышаются с каждым годом и мотивируют к постоянной работе над своим духовно-нравственным, психолого-педагогическим и профессиональным самообразованием. Наиболее авторитетные преподаватели отличаются постоянным творческим поиском, неудовлетворенностью уровнем своего интеллектуального развития, самостоятельно ищут пути целенаправленной активной деятельности, способствующей формированию и развитию качеств, черт характера, соответствующим требованиям профессиональной деятельности и основанным на общечеловеческих, государственно-патриотических, профессиональных качествах.

5. Изучение, анализ и внедрение в профессионально-педагогическую деятельность передового и новаторского опыта имеют немаловажное значение в совершенствовании педагогической культуры преподавателя, его профессионального мастерства. Овладение передовыми, инновационными методами,

приемами и средствами педагогической деятельности позволяет повысить эффективность и качество преподавания, поддерживать соответствующий уровень развития педагогической культуры и совершенствовать его.

Выводы. Таким образом, педагогическая культура военного преподавателя представляет собой единство методов, способов и приемов профессионально-педагогической деятельности, профессионально важных и личностно значимых качеств, раскрывающих гуманистическую направленность, педагогическое мастерство и психолого-педагогическую компетентность преподавателя, отражающих его готовность к непрерывному самосовершенствованию и обеспечивающих не только качество подготовки курсантов, но и самореализацию преподавателя в профессии. На формирование и совершенствование педагогической культуры существенное влияние оказывает та морально-психологическая атмосфера, которая сложилась в военном учебном заведении, а также созданные в конкретном коллективе высококультурные взаимоотношения и внимание к процессу профессионально-педагогического роста каждого преподавателя.

Рассмотренные в статье пути формирования и совершенствования педагогической культуры преподавателя не отражают в полной мере все направления данного процесса, но указывают на необходимость целенаправленного и постоянного самосовершенствования, самовоспитания, самообразования на протяжении всей педагогической деятельности, напряжения нравственных, интеллектуальных и физических сил преподавателя.

Литература:

1. Барабанщиков А.В., Муцынов С.С. Педагогическая культура офицера. М.: Воениздат, 1985. – 174 с.
2. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Академия, 2002. – 208 с.
3. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. выс. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2008. – 368 с.
4. Рябуха Е.В. Содержание и основные направления воспитательной работы преподавателя военного института войск национальной гвардии // Проблемы современного педагогического образования. - Ялта, 2016. - Выпуск 53. Часть IV. – 200-206 с.
5. Столяренко А.М. Психология и педагогика. М., 2001. – 423 с.
6. Уваров А.И., Мерзликин Д.В., Червинский В.Г. Особенности педагогической деятельности и педагогического мастерства преподавателя военного вуза // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – Тамбов, 2017. - Т.16, № 2. – 74-78 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат исторических наук, доцент Сайфутдинова Гузель Борисовна
Казанский государственный энергетический университет (г. Казань),
Казанский федеральный университет (г. Казань);
доктор исторических наук, профессор Титова Татьяна Алексеевна
Казанский федеральный университет (г. Казань);
кандидат исторических наук. старший преподаватель Гущина Елена Геннадьевна
Казанский федеральный университет (г. Казань)

НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПРАКТИКИ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ ТАТАР ПОВОЛЖЬЯ

Аннотация. В статье акцентируется внимание на традициях воспитания детей в татарских семьях. Авторами были определены педагогические условия, способствующие формированию этических норм поведения у ребенка в традиционном обществе через приобщение его к народной культуре и ценностям. Показано, что на развитие у детей представлений о морали одновременно оказывали – семья и окружающая действительность. Подражая взрослому человеку, ребенок начинал осваивать нормы общения, пополняя и совершенствуя представления об общественно-одобряемых формах поведения, которые адаптировали его к конкретной социокультурной среде, что в свою очередь, гарантировало рентабельность усилий родителей и социума в период его взросления. В исследовании было выявлено, что родительство в культуре татар представляло собой – устойчивое эмоционально насыщенное взаимодействие родителей и детей и было главной функцией семьи.

Ключевые слова: социализация, воспитание, культура личности, этнос, этнокультурная среда.

Annotation. The article focuses attention on the traditions of raising children in the Tatar families. The authors determined the pedagogical conditions conducive to the formation of ethical norms of behavior in a child in a traditional society through familiarizing it with popular culture and values. It is shown that the development of children's ideas about morality was simultaneously provided by the family and the surrounding reality. Imitating an adult, the child began to master the norms of communication, replenishing and improving the ideas about socially approved forms of behavior that adapted him to a specific socio-cultural environment, which in turn guaranteed the profitability of the efforts of parents and society during his growing up. The study revealed that parenthood in the culture of the Tatars was a stable emotional interaction between parents and children and was the main function of the family.

Keywords: socialization, upbringing, personality culture, ethnos, ethno-cultural environment.

Введение. Создание семьи, вступление в брак было моральным долгом каждого татарина и татарки, необходимым и естественным условием жизни в традиционном обществе. Внутрисемейное положение мужчин и, особенно, женщин зависело от многих факторов, но наиболее существенным была их способность к деторождению. С момента рождения ребенок становился главной заботой родителей и основным средством реализации социальных амбиций, как матери, так и отца. Социализация детей определялась историческими, социально-экономическими условиями, а также традиционными представлениями о совершенной личности и способах ее формирования и осуществлялась через детские обрядовые практики.

Изложение основного материала статьи. Мир детства является неотъемлемой частью культуры, а обряды и практики социализации концентрируют в себе обширный опыт человеческой жизнедеятельности,

знания об окружающем мире, человеке; фиксируют важнейшие вехи в истории развития общества; отражают фундаментальные мировоззренческие позиции этноса. Достижения традиционных способов социализации способствовали благоприятному взрослению ребенка, вошли в повседневную практику современных знаний по взрослению детей, а также объективизировались в верованиях, обрядах, фольклоре и религиозных предписаниях.

У татар Поволжья существовало несколько этапов взросления ребенка. Так, только родившегося ребенка называли *бәби, яңа туган бала* – новорожденный, грудной ребенок. До двух-трех лет – *сабый бала (бәбкәй, бәбәркәй – у мешарей)* – младенец, маленький ребенок; пяти-семи лет – *яшь бала* – маленький, незрелый ребенок, восьми-двенадцати лет – *шук бала* – шустрый ребенок, тринадцати-пятнадцатилетних подростков называли *яшь, үсмер бала – молодой, растущий ребенок*; с семнадцати-восемнадцати лет – *яшь кыз* – молодая девушка или *яшь егет* – молодой парень.

В первые годы после рождения ребенок находился под опекой матери. В этот период детства основным занятием ребенка была игра. Дети много играли – это поощрялось со стороны родителей, так как считалось, что игры способствовали развитию двигательных умений и навыков ребенка. Если игра для взрослых – средство для отдыха и веселья, то для ребенка игра – это подготовка к взрослой жизни. Под понятием «игра» подразумевается форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоения общественного опыта. Содержание некоторых игр также дает ясное представление об их древнем происхождении [1, С. 150–151]. Играть с детьми начинали очень рано. Младенцы, начиная с двух месяцев, проявляют интерес к окружающему миру, а с трех месяцев пытаются дотянуться до предметов. По первой реакции детей на предметы и звуки судили о здоровье ребенка, и не только физическом, но и психическом. У татар есть пословица: *«Бала булса шук булсын, булмаса – юк булсын»* (дословно: пусть ребенок будет резвым, а если не резвым – пусть и вовсе не будет). У татар к детям в младенческом возрасте проявлялось особенное отношение, важным было наличие таких свойств характера, которые представляли будущую личность – если мальчик, то он должен быть смелый, ловкий, умный; если девочка, то опрятна, умна и послушна. Наличие интеллектуальных способностей у татар было основным достоинством для обоих полов. Первым товарищем в играх становится мать. Она постепенно адаптирует ребенка к суровой реальности, развивая его естественные рефлексы. Одной из первых игр в этом плане являются «*качыш уйану*» (дословно: игра в прятки), когда малыш закрывает лицо ладошками или прячется за плечо матери. Полугодовалого ребенка пытаются научить стоять на ногах. Мать, сидя и держа ребенка под руки, приподнимает его и дает ребенку оттолкнуться от своих колен, при этом ласково напевает «*Бас кызым (улым) әпипә*» (дословно: встань дочка (сынок) на ножки).

Заканчивался младенческий период, и, начиная с трех лет, одним из методов воспитания становилась постоянная трансляция угодных и не угодных поступков ребенка. Необходимая информация поступала через родителей и близких ребенка, в крестьянской семье особое положение занимали старшие родственники. С раннего возраста формировалось уважение младшего поколения к старшему поколению. При этом старшее поколение также несло ответственность за главную цель социализации в общине – «приобщить ребенка к общественно одобряемым формам поведения» [2, С. 80]. При этом передача нравственных и моральных установок детям в семье была её обязанностью, невыполнение которой строго осуждалось со стороны общины. В деревенских условиях быт отдельной семьи не носил анонимного характера, в той или иной степени сказывался социальный контроль со стороны соседей, в том числе и над детьми. Таким образом, окружающая этническая среда оказывала существенное воздействие на социализацию подрастающего поколения, в значительной степени определяя ее характер. Двух, трехлетних детей считали уже способными к некоторой самостоятельности. В этом возрасте и мальчиков и девочек одевали в однотипные рубахи, но на голову мальчикам надевали тюбетейки, а девочкам повязывали платки и по необходимости – шаль. Обувь летом не носили (даже совсем маленькие дети), зимой ходили в валенках, весной и осенью в кожаной обуви или лаптях в зависимости от достатка семьи. Респондент 1912 г.р. вспоминает, что в ее семье, состоящей из восьми детей, обувь была только у старшей сестры, которая считалась «Девица на выданье». Остальные дети почти всю зиму не выходили на улицу из-за отсутствия теплой одежды и обуви [3, ПМА 1].

Среди детей младшего возраста (четырех-пяти лет) самыми популярными являлись игры: «*тотыш*» (дословно: ловишки), «*Чүлмәк сату*» (дословно: продажа горшков), «*Күз бәйләү»* (дословно: завязывание глаз) – эти игры известны у многих народов. Большое воспитательное значение заложено в правилах игр, они определяют их ход игры, регулируют действия и поведение детей, их взаимоотношения, содействуют формированию воли, т.е. они обеспечивают условия, в рамках которых ребенок не может не проявить воспитываемые у него качества. Народные игры в комплексе с другими воспитательными средствами представляют собой основу начального этапа формирования гармонически развитой, активной личности, сочетающей в себе духовное богатство и физическое совершенство.

Татары заботились о формировании памяти о прошлом, и способствовали развитию этнического самосознания. Из поколения в поколение передавались самые заметные драматические факты из истории – народа. Описания военных походов, громких подвигов героев. Наиболее популярными были предания: о «Взятие Казани Иваном Грозным», “История крещение татар”, многочисленные сказки «*Су анасы*» («Водяная мать»), «*Камыр батыр*» («Богатырь из теста») и др. Подобные изложения оставались в памяти детей и становились этнокультурным определителем в большой семье народов Поволжья.

Основной чертой традиционной социализации ребенка у татар было его раннее приобщение к хозяйственным работам. В целом, хозяйство в дореволюционной деревне носило преимущественно натуральный характер, существовала историческая и хозяйственная необходимость в различных трудовых навыках, посредством которых крестьяне выживали на протяжении веков. Социализация в крестьянской общине происходила по гендерному принципу, также делились и трудовые обязанности. Мужчины выполняли основные полевые и строительные работы, ухаживали за рабочим скотом, заготавливали топливо, плели лапти. Женский труд заключался в ведении домашнего хозяйства и заботе о детях.

Татары приучали детей к выполнению различных сельскохозяйственных работ с раннего возраста. В основе воспитания в крестьянской семье лежали трудовые навыки, приобретаемые в процессе обучения. С четырех-пяти лет татары приучали ребенка выполнять элементарные трудовые обязанности. Сначала ребенок был на посылках у своих старших братьев и сестер, с пяти-шести лет дети стерегли гусей, были первыми помощниками в доме. Процесс трудового воспитания проходил дифференцированно. Начиная с семи-восьми лет распределение ролей в семье происходило по гендерному принципу. Девочки приобщались к различной

женской работе под контролем матери, а воспитание мальчиков начинал осуществлять отец. Основным элементом воспитания у татар оставалось беспрекословное послушание родителям и уважение к взрослым вообще. Занятия девочек обычно заключались в ухаживании за младшими сестрами и братьями. Также девочки вели основную работу по хозяйству – носили воду, чистили самовары, стерегли гусей, готовили пищу, вместе с взрослыми женщинами участвовали в уборке хлеба и сена, уходе за огородом, ходили в лес за ягодами и орехами, рукодельничали, шили и вязали.

Среди рукоделий значительное место занимала вышивка. Татарки вышивали предметы быта. Как пишет К. Фукс, были и золотошвейки, которые превосходно вышивали тюбетейки, украшали жемчугом «...башмаки, ичеги, стоящие иногда до пятисот рублей» [4, С. 10].

Воспитанием мальчиков, начиная с семи лет, занимался отец семейства. Если главной чертой воспитания девочек было трудолюбие и послушание, то в воспитании мальчиков к этим качествам прибавлялись сила и ловкость, которой любили похвастаться перед людьми, особенно во время праздников. Одновременно мальчики приобщались к мужскому труду. Они пасли лошадей, управляли ими, помогали при жатве, в уборке двора, плели лапти, делали ремонт сельскохозяйственных орудий и другие работы.

По достижении пубертатного возраста девушки должны были уметь прясть, ткать, вышивать, вязать, юноши – изготовлять все необходимые в хозяйстве вещи и предметы, начиная от орудий сельского хозяйства, ткачества, прядения, кончая лаптями, ложками. Эти качества служили важным критерием для вступления в супружество. Насколько важным в социализации детей было обучение трудовым навыкам, можно судить по многочисленным праздникам, посвященным труду, переходившим в праздничную обрядность.

Традиционно в татарских семьях воспитывались определенные взаимоотношения между детьми. Младшие относились к старшим с большим послушанием и почтительностью. Это особенно проявлялось при обращении младших детей к старшим. Старшего брата называли *абый*, а старшую сестру – *апа.* Этот обычай встречается не только у татар, но и у других тюркских народов (башкир, казахов, узбеков и пр.) и по традиции сохранился до настоящего времени. Большое внимание у татар уделялось запретам, нельзя было употреблять спиртные напитки, курить, играть в азартные игры. Религиозность, соблюдение норм культового этикета считались признаком нравственности. Одним из верных и действенных способов соблюдения норм было воспитание детей в страхе божьем, на вере в небесную кару и возмездие. Особенностью воспитания было раннее приобщение детей к религии. Начиная с трехлетнего возраста ребенка, приучали к ежедневной молитве. Ему сообщались понятия о том, что грешно, за что налагается наказание, что такое зло. Респондент 1910 г.р. вспоминает: «Отец сажал нас маленьких рядом с собой и читал «Коран», мы мало понимали, а он каждую страницу комментировал. Я помню, что он старался объяснить нам – детям, что после жизни будет смерть, а там (после смерти) придется отвечать за свои поступки. Страшил нас, объяснял, что в ад попадут столько же человек из живущих, сколько листьев по осени с деревьев осыпается. Далеко не все заслужат божью милость, поэтому надо стараться» [5, ПМА 2]. Богобоязнь была важным средством сдерживания, сохранения порядка, дисциплины, как в семье, так и в обществе. Особенно сильно старались внушить чувство страха перед «небесами» девочкам. С одиннадцати лет детей, особенно девочек, держали под особым контролем: с этого возраста они должны были выполнять догматы мусульманской религии: читать пятикратный «*намаз»*, соблюдать пост «*ураза»* и другое, таким образом, определенными регламентациями ограничивалась часть свободы [6, С. 405].

Кроме семейного воспитания, которое было главным в традиционном обществе, необходимо отметить и определенную роль религиозных школ низшего типа – «*мәктәпе».* В них, как правило, обучались мальчики, начиная с семи-восьми лет. «*Мәктәпе»* существовали, главным образом, при мечетях или в домах мулл. Преподавание в данных школах имело, в основном, религиозное значение. Однако принимали в школу всех желающих, без возрастного ценза. Дети учились в школах столько лет, сколько считали нужным или могли себе позволить по обстоятельствам. Учащихся в школе учили молитвам, выполнять пятикратный молебен («*биш вакыт намаз*»), совершать перед молением омовение («*тахарат*»). В благодарность за обучение дети выполняли хозяйственные работы в доме муллы. Обучение происходило с применением телесных наказаний. Основой для этого права служила традиционная поговорка: «*Ите синеке, сөяге минеке*» (дословно: мясо твое, кости мои), которую произносили родители при передаче своих детей в религиозную татарскую школу на поруки учителю. У татар обучали грамоте не только мальчиков, но и девочек. Девочки обучались у жен мулл («*абыстай»)* на дому. Одним из важнейших средств обучения у «*абыстай»,* как и у мулл, был прут. Обычно «*абыстай»* учила девочек, рассадив их на полу в «черной» половине дома. Учеба у «*абыстай»* начиналась с книги *«Иман шарты*» (дословно: основа веры). Девочки, прошедшие «курс обучения», в большинстве своем могли лишь читать определенные религиозные книги и знали наизусть необходимые молитвы [7, С. 20]. «Учительницы» внушали девочкам, что они, как будущие матери-мусульманки, должны неотступно соблюдать религиозные законы, которые требовали от них покорности, послушания и смирения. На этом образование татарской девушки обрывалось. Писать ее не учили, так как одно из правил жизни мусульман гласит: «Женщина должна уметь читать, так как ей нужно читать священную книгу «Коран», но она не должна уметь писать, ибо может написать любовную записку» [7, С. 20]. За «науку» девочки по очереди выполняли всю домашнюю работу в доме «*абыстай»* – стирали белье, чистили самовары, мыли пол.

Воспитание детей в прошлом осуществлялось в основном через семью и, в некоторой степени, посредством обучения в религиозной школе. Воспитание, как в семье, так и в школе преследовало одну цель – вырастить самостоятельную личность, владеющую всеми необходимыми крестьянскими навыками. Религиозные татарские школы – *«мәктәпе»* учили в соответствии с нормами мусульманской морали, шариатом и оказывали огромное воздействие на формирование мировоззрения, направленного на патриархальный уклад жизни.

С конца XIX века российским законодательством было установлено обязательное знание русского языка для духовных лиц магометанского исповедания. Позже были введены русские классы в татарских «*мектепе»,* созданы школы русского языка при всех «медресе» и «*мектепе*» Казанской губернии [8, С. 84]. Вводится обучение на родном языке среди нерусских народов, что, в конечном счете, сформировало татарскую интеллигенцию, чья деятельность способствовала воспитанию активных носителей этнической культуры и являлась первым институтом этнической социализации вне рамок традиций.

Традиционное воспитание исходило из принятых в обществе предписаний, связанных с особенностями положения мужчин и женщин в семье в описываемый период. Основой был шариат, он регламентировал

образ жизни татар. Еженедельный праздничный день мусульман – пятница – предварялся посещением бани, а праздничное утро – чаепитием со сдобными оладьями. Правила поведения за столом – обязательная молитва до и после трапезы. Необходимым молитвам при посещении гостей и в других жизненных ситуациях учили с детства.

Самым значимым народным праздником у татар являлся Сабантуй [9, С. 267– 427]. Сабантуй тесно связан с образом жизни народа, его хозяйственной деятельностью. Сабантуй праздновали перед началом самой важной для земледельца работы – сева яровых культур. В празднике Сабантуй особую ценность представляют спортивные игры, в которых принимали участие мальчики, начиная с семи-восьми лет. Мальчики, начиная с одиннадцати-двенадцати лет, участвовали в соревнованиях по национальной татаро-башкирской борьбе «*көрәш*» и скачках на лошадях, проводившихся в праздник «Сабантуй». Для юношей соревнования были способом заявить о себе как о взрослом мужчине и способствовали развитию у детей таких качеств, как ловкость, смелость, лихость, что крайне ценилось в традиционном быту.

Приобщение молодого поколения к системе моральных норм в традиционной культуре являлось необходимым навыком, которым дети обзаводились с раннего возраста, присутствуя на проведении различных обрядовых действий, учась у взрослых основам социального взаимодействия в данной этнокультурной среде.

Выводы. Традиционная семья у татар была сформирована на патриархальном быте, монотеистических воззрениях и древних верованиях. Рождение ребенка было основной целью брака, оно закрепляло общественный статус и мужчины, а воспитание детей осуществлялось, через систему обычаев, обрядов и практик социализации, которые обеспечивали межпоколенную преемственность исторических, духовных и религиозных ценностей этноса.

Литература:

1. Ягфаров Р. Ф. Детские игры и развлечения / Р.Ф. Ягфаров // Этнография татарского народа. – Казань: Издательство Магариф, 2004. – 287 с.
2. Беляева Н. Ф. Традиционное воспитание детей у мордвы / Н.Ф. Беляева. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт, 2001. – 209 с.
3. ПМА 1 – Полевые материалы экспедиции авторов в Алексеевском районе д. Сухие Курнали, Республики Татарстан, июнь 1999 г. (информант: Гадания Хисматулова, 1910 г.р.).
4. Фукс К. Ф. Казанские татары в статистическом и этнографическом отношениях. Краткая история города Казани. Репринтное издание. Из коллекции казанских библиофилов. Казань, Издательство: Сергей Бузукин. –1991. – 131 с.
5. ПМА 2 – Полевые материалы экспедиции авторов в Балтасинском районе д. Пижмара, Республики Татарстан, июнь 2000 г. (информант, Сара Сабитова, 1910 г.р.).
6. Рустямова А. Б. К вопросу о женском образовании среди казанских татар (с конца XIX века до 1917 года) / А.Б. Рустямова // Ученые записки Казанского государственного педагогического института. – Вып. XIII. – Казань, 1958. – С.403-422.
7. Бусыгин Е. П. Сельская женщина в семейной и общественной жизни / Е. П. Бусыгин, Н. В. Зорин, З. З. Мухина. – Казань: Издательство казанского университета, 1986. – 144 с.
8. Медресе г. Казани XIX – нач. XX вв.: Сборник документов и материалов / Отв. сост. Л.В. Горохова; сост. Р. А. Гимазова, Н. С. Горицкая, Н. А. Шарангина / Под общ. ред. Д. И. Ибрагимова. – Казань: Гасыр, 2007. – 319 с.
9. Шарафутдинов Д. Р. Исторические корни и развитие традиционная культура татарского народа XIX – XXI вв. / Д. Р. Шарафутдинов. – Казань: Гасыр, 2004. – 640 с.

Педагогика

УДК 37.013

доктор педагогических наук,
профессор кафедры физического воспитания Састамойнен Тамара Васильевна
Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения (г. Санкт-Петербург);
доктор педагогических наук, заведующий кафедрой
физического воспитания Степанов Владимир Сергеевич
Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения (г. Санкт-Петербург)

ПСИХОФИЗИЧЕСКАЯ РЕЛАКСАЦИЯ В РЕЖИМЕ УЧЕБНОГО ДНЯ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Ученые ищут способы профилактики данных негативных проявлений в жизни студентов. Одним из способов является психофизическая релаксация в режиме учебного дня. Значительную роль в жизни людей, в том числе и студентов, играют стрессы. Они влияют на поведение человека, его работоспособность, здоровье, взаимоотношения с окружающими и в семье. Обучение навыкам психофизической и эмоциональной саморегуляции должно быть организовано в виде последовательных этапов овладения внутренними навыками. Одним из этапов является медитация. Методы медитации многообразны.

Ключевые слова: стрессы, психофизическая релаксация, психоэмоциональная саморегуляция, медитация, сахаджа йога.

Annotation. Scientists are looking for ways to prevent data negative manifestations in the lives of students. One way is to psychophysical relaxation in workday mode. A significant role in the lives of people, including students, played by stress. They affect human behavior, its efficiency, health, relationships with others and within the family. One step is meditation. Meditation techniques are manifold. Ann about 's slides. A significant role in the lives of people, including students, played by stress. They affect human behavior, its efficiency, health, relationships with others and within the family. Scientists are looking for ways to prevent data negative manifestations in the lives of students. One way is to psychophysical relaxation in workday mode. Training in psycho-emotional self-regulation must be organized in sequential stages of mastering internal skills. One step is meditation. Meditation techniques are manifold.

Keywords: stress, psychophysical relaxation, emotional self-regulation, meditation, sahaja Yoga.

Введение. В современной жизни спокойствие ума, мир в душе, радость, отличное здоровье, энергия, добрые взаимоотношения с окружающими и цельная, наполненная жизнь – сейчас все это большая редкость. Значительную роль в жизни людей, в том числе и студентов, играют стрессы. Они влияют на поведение человека, его работоспособность, здоровье, взаимоотношения с окружающими и в семье. Ученые ищут способы профилактики данных негативных проявлений в жизни студентов. Одним из способов является психофизическая релаксация в режиме рабочего дня. Приемы релаксации очень хорошо помогают преодолевать психическую инерцию. Релаксация - глубокое мышечное расслабление, сопровождающееся снятием психического напряжения. Релаксация может быть как непроизвольной, так и произвольной, достигнутой в результате применения специальных психофизиологических техник. Одним из методов психофизической релаксации является медитация. Медитация предлагает бесчисленное количество разнообразных благ для тела, ума и духа. Отдых, который получает человек во время медитации, гораздо глубже отдыха во время самого глубокого сна. Чем глубже происходит расслабление, тем более динамичной становится деятельность.

Стресс — обычное и часто встречающееся явление также в среде студентов, особенно студентов творческих вузов. Незначительные стрессы неизбежны и безвредны. Однако существуют ситуации и характеристики учебы и работы, которые отрицательно воздействуют на людей. Чрезмерный стресс может оказаться в высшей степени разрушительным для человека. Стрессор — это стимул, который может запустить в действие реакцию борьбы или бегства. Стрессоры, к которым человеческий организм приспособился в результате эволюции, — это различные факторы, угрожающие безопасности.

Реакция борьбы или бегства (т.е. – естественная реакция на стрессор) иногда называется стресс-реакцией (или стрессовой реактивностью). Эта реакция заключается в увеличении мышечного напряжения, учащении сердцебиения, повышении артериального давления и нервного возбуждения, уменьшении слюноотделения, увеличении содержания натрия, усилении потоотделения, увеличении содержания глюкозы в сыворотке крови, увеличении секреции соляной кислоты в желудке, изменении волновой активности мозга и частых позывов к мочеиспусканию. Такая реакция готовит человека к быстрым действиям. При этом организм вырабатывает вещества, которые в дальнейшем не используются. Потом это сказывается на нашем здоровье.

Рассмотрим влияние стресса на здоровье человека. Проблема состоит в том, что хронический, сильный стресс негативно влияет на наше здоровье и способствует ускорению процесса старения. Следует отметить, что имеют место два вида стресса: один связан с положительными эмоциями, другой — с отрицательными. «Положительный стресс» — это волнение или беспокойство, которое, например, болельщики испытывают в тот момент, когда любимая спортивная команда пытается сплотиться на последних минутах игры, что характеризуется учащенным сердцебиением, ладони потными ладонями, дыхание становится учащенным. Однако эта физическая реакция редко длится очень долго и не причиняет почти никакого вреда здоровью человека. «Вредный стресс» приводит к такой же физической реакции, но он происходит в результате физического или психологического дискомфорта, вызванного, например, тем, что человек стал свидетелем несчастного случая на шоссе, слухами об отчислении из института или тяжелым заболеванием. В отличие от положительного стресса, негативный стресс может продолжаться длительное время, поражая человека беспрерывно день за днем до тех пор, пока он не станет физически слабым и психически истощенным. Если в жизни происходит не так много стрессовых ситуаций, то стрессы, возникающие время от времени, не будут оказывать длительного воздействия на здоровье.

Многократно повторяющиеся стрессы могут стимулировать производство повреждающих клетки свободных радикалов; они ослабляют иммунную систему; увеличивают кровяное давление; поднимают уровень холестерина в крови; усиливают чувство беспокойства и усугубляют депрессию. Наиболее распространенные проблемы здоровья, которые вызываются или усугубляются стрессом:

- проблемы шеи и спины;
- сердечные болезни;
- проблемы пищеварения;
- бессонница;
- чувство усталости;
- частые простуды и воспаление горла.

Функциональное состояние организма характеризуется регулируемостью — потенциальной возможностью самонастройки активности разных компонентов целостной системы (организма) в соответствии с внешними и внутренними требованиями. В процессе деятельности различают связанные с функциональным состоянием уровни работоспособности (умственной и физической), напряжения (стресса) и степень утомления [8]. Характер трудовой, так и учебной деятельности отражается на особенностях утомления – его причинах и условиях возникновения, механизмах развития, характере проявлений, так как функциональные изменения преимущественно локализуются в органах, системах, функциях, несущих наибольшую нагрузку. Поэтому в связи с особенностями выполняемой работы выделяют физическое и умственное утомление, отражающее преобладание того или иного вида трудовой деятельности, рабочей нагрузки. Некоторые исследователи говорят и об эмоциональном утомлении, которое возникает от чрезмерных положительных или отрицательных переживаний. В профессиях умственного профиля (операторских, творческих, управленческих и др.) всегда присутствуют в той или иной степени физические нагрузки динамического или статического характера, а любой физический труд связан с активацией психической деятельности [1].

Исследователи, как правило, обращают больше внимания на общие черты физического и умственного утомления, хотя, естественно, указанные виды утомления имеют свои специфические особенности, как в причинах развития, так и в механизмах регуляции, симптоматике, способах противодействия его развитию. Общими чертами для обоих видов утомления является характер изменений в функциональном состоянии нервной системы, снижение производительности и качества работы, сходные вегетативные реакции и субъективные ощущения усталости и др.

Большинство людей знакомы с состоянием эмоционального стресса, так как ритм современной жизни создает множество стресс-факторов. Люди понимают под стрессом чувство того, что от них требуется слишком многое, что они находятся под давлением и с трудом могут справляться с внешними

раздражителями, воздействие которых слишком сильное или продолжительное. Все симптомы отражают чрезмерное давление, оказываемое на человека в эмоциональном, умственном или психологическом плане.

Если оставить эмоциональный стресс без внимания, он будет накапливаться, и, таким образом, увеличивать свое негативное влияние на состояние здоровья и способность организма противостоять стрессу. Также будет повышаться риск дальнейшего ухудшения физического и психического здоровья. Исследования показали, что эмоциональный стресс тесно связан с различными заболеваниями. Постоянный накапливающийся стресс может ослабить иммунную систему и ухудшить психическое состояние человека, что в свою очередь увеличивает подверженность различным заболеваниям, понижает естественные защитные силы организма и влияет на мыслительные процессы [6]. Чтобы сформировать навыки регуляции негативных психоэмоциональных состояний, нужно, в первую очередь, разобраться, что такое психоэмоциональная саморегуляция, так как именно ее методы применяются для самостоятельного управления человеком своим психоэмоциональным состоянием.

Психоэмоциональная саморегуляция — это воздействие человека на самого себя с помощью слов и соответствующих мысленных образов. Методов саморегуляции существует множество, но все их можно разделить на 4 класса:

- нервно-мышечная релаксация,
- аутогенная тренировка,
- идеомоторная тренировка,
- сенсорная репродукция образов.

Их главными задачами являются:

1. снятие проявлений стрессовых состояний
2. уменьшение степени эмоциональной напряженности деятельности
3. предотвращение их нежелательных последствий
4. усиление мобилизации ресурсов.

Их главными особенностями являются:

1. Выделение состояния человека в качестве объекта воздействия. При этом учитываются воздействия на основные уровни проявления его: физиологический, психологический и поведенческий состояния.
2. Направленность на формирование адекватных внутренних средств, позволяющих человеку осуществить изменения своего состояния.
3. Доминирование активной установки человека на изменение своего состояния.
4. Обучение навыкам психоэмоциональной саморегуляции должно быть организовано в виде последовательных этапов овладения внутренними навыками.

В данной статье мы уделили основное внимание медитации. Медитация - умственное действие, цель которого — приведение психики человека в состояние углубленности и сосредоточенности; сопровождается телесной расслабленностью, отсутствием эмоциональных проявлений, отрешенностью от внешних объектов. Методы медитации многообразны. Все виды медитаций делятся на большие группы: концентрация внимания, открытое внимание и легкое присутствие.

Какую бы технику медитации человек не выбрал для регулярной практики, она обязательно принесет пользу, он станет более спокойным, бодрым, внимательным, здоровым и счастливым. И это не просто слова, а доказанный учеными факт, в том числе и нами.

Формирование навыков регуляции негативных психоэмоциональных состояний в течение учебного дня весьма актуально для студентов творческих вузов. В Санкт-Петербургском государственном институте кино и телевидения на кафедре физического воспитания проводятся занятия психофизической релаксацией в режиме учебного дня (обеденный перерыв). В наших занятиях психофизической и психоэмоциональной релаксацией была использована авторская методика, основанная на методике сахаджа йоги [7]. Кроме медитации нами использовались дыхательные упражнения, самомассаж воротниковой зоны, включая шею, релаксационные упражнения хатха йоги. Основой данной техники медитации является концентрация внимания на умственной деятельности, результатом которой является снижение её активности, т.е. контроль мыслей из прошлого и будущего и увеличение временного промежутка между ними. Основной результат достижение состояния безмыслия, во время которого идет гармонизация энергетического поля, состояние мира, покоя, радости. Более глубокое продвижение в практике медитации, по субъективным ощущениям студентов, приводит к улучшению памяти, здоровья, развитию творческих способностей, развитию глубины и устойчивости внимания, гармоничного состояния с собой и внешним миром.

Научные исследования практик медитации и релаксации учеными США [11,12,13] выявили следующее:

- исследования ученых Вашингтонского университета и Университета Аризоны показали, что группа медитирующих в течение восьми недель показала более низкий уровень стресса и лучшую память относительно других двух групп, которые медитативную практику не применяли. Медитирующие переключались с задания на задание менее часто и оставались сфокусированы на одном задании дольше, в отличие от двух других групп, которые не медитировали.
- Гарвардские ученые во главе с Сарой Лазар используя в своих исследованиях магнитно-резонансную томографию (МРТ), обнаружили, что медитация влияет на изменения в сером веществе мозга. Первая группа в среднем 27 минут в сутки практиковала медитацию, а вторая — не слушала записей с медитацией и не практиковала ее. МРТ снимки мозга испытуемых обеих групп сделали до и после восьми недельного периода. Когда курс завершился, участники группы, которые медитировали, сообщили об улучшении внимания: в их жизни стали частыми явлениями осознанные действия и безоценочное восприятие. Показатели контрольной группы остались неизменными.
- Шнейдер, Грим, Райнфорт [11,12,13] и другие ученые исследовали динамику ишемической болезни сердца у 201 человека (мужчин и женщин Они были разделены на 2 группы по программе трансцендентной медитации и по программе оздоровительного просвещения. После пяти с половиной лет группа трансцендентной медитации показала 48% снижение риска сердечных приступов и инфарктов.
- Гоял, Синг и другие ученые обследовали 3515 участников в программах осознанной медитации и обнаружили свидетельства снижения беспокойства, уменьшения депрессии и боли.
- Исследование, проведенное в медицинской школе Гарвардского университета, показало, что у практикующих йогу и медитацию улучшилась выработка энергии в митохондриях клеток, что улучшает иммунитет и стрессоустойчивость. Большинство болезней рождаются в разуме. Это не говорит о том, что

болезни не реальны, а лишь о том, что их можно предотвратить. Стресс, недостаток сна и неумение управлять эмоциями – все это влияет на тело человека не только на психологическом уровне, но и на физическом.

- Медитация восполняет недостаток сна. Известно, что медитация помогает упорядочить сон и, после того, как человек начнет медитировать, он сможет высыпаться за меньшее время. В исследовании, проведенном университетом Кентукки, участников проверяли по 4-м показателям: контроль, дремота, медитация и лишение сна плюс медитация.

Исследование показало, что медитация обеспечивает, как минимум, краткосрочные улучшения даже для начинающих медитирующих. Для практикующих медитацию длительное время, потребность в сне значительно сокращается, если сравнивать с людьми из той же демографической группы, которые не медитируют.

Писатель и активист, посвятивший жизнь изменению образовательной системы, Уилл Стэнтон считает, что медитация должна войти в школьную программу. В своей книге «Революция образования», он предлагает полностью новую глобальную модель образования для человечества. Если бы каждый ребенок имел возможность присоединиться к океану сознательности, который проникает во все сущее, желание поступать с другими неправильно растворилось бы. Уилл Стэнтон [13] утверждает, что медитация помогла ему найти смысл жизни. По словам писателя, именно медитация соединяет его с самой глубокой и острой тоской его души, и направляет к жизненной цели.

Выводы. Психофизическая релаксация с успехом может применяться в рамках режима учебного дня студенческой молодежи. 25 минутные программы психофизической и эмоциональной релаксации способны сохранить и даже повысить уровень работоспособности, способствовать гармонизации энергетического поля организма, профилактике стресса, улучшению психического и физического здоровья студентов.

Спектр переживаний, которые возникают при медитации, широк: они могут быть приятными или нет, может происходить чередование сильных эмоций типа любви или гнева с состоянием покоя и уравновешенности. В ходе практики медитативные состояния начинают тяготеть к большему покою, положительным эмоциям, к большей чувствительности в восприятии, глубокой умиротворенности и концентрации.

В процессе исследования выявлено, что медитация положительно влияет на творческие способности, увеличивает чувствительность восприятия и духовного развития, снижая склонность к психологическим защитам, что характеризуется снижением конфликтности.

По сравнению с другими методами практика медитации является более осмысленной, приносит больше радости, легче поддерживается и способствует развитию интереса к самопознанию.

Основываясь на результатах исследования, следует отметить что людям, кто продолжительное время и с успехом практикуют медитацию, свойственны некоторые общие черты: повышенный интерес к внутреннему опыту, открытость к необычным переживаниям, самоконтроль, способность к концентрации, уменьшенная склонность к неврозам и большая коммуникативная толерантность.

Литература:

1. Бодров В.А. Профессиональное утомление: Фундаментальные и прикладные проблемы. М.: Институт психологии РАН, 2009.
2. Голмен Д. «Многообразие медитационного опыта» – Киев: «Юнити», 2016.
3. Гроф С. «За пределами мозга» – М: «Мысль», 2014.
4. Петренко В.Ф. «Психосемантика сознания» – М: «Вентана – Граф», 2015.
5. Попова Л.М., Соколов И.В. «Стресс жизни: Понять, противостоять и управлять им», СПб.: ТОО «Лейла», 2013.
6. Определение Уровня Стресса // VitalScan URL: http://www.vitalscan.ru/dtr_stress_ru.htm (дата обращения: 22.09.2018).
7. Састамойнен Т.В. Восточные оздоровительные системы: психофизическое и духовное совершенствование человека. СПб.: СПб. ГАФК им. П.Ф. Лесгафта – 2003. – 247 с.
7. Функциональное состояние организма // Psylist.Net URL: http://psylist.net/slovar/20a22.htm (дата обращения: 22.09.2018).
9. Щербатых Ю. «Психология стресса и методы коррекции» - СПб, Питер, 2014.
10. Элиот Р.С. «Мы побеждаем стресс» М.: КРОН – ПРЕСС, 2015.
11. http://pro-deonica.ru/blog/meditaciya-sila-uma-i-zdorove-tela(дата обращения: 22.09.2018).
12. https://journal.reincarnationics.com/polza-meditatsii. (дата обращения: 22.09.2018).
13. http://www.miniboss.com.ua. (дата обращения: 22.09.2018).

УДК: 378.1

доктор педагогических наук, профессор Сафин Раис Семигуллович
Казанский государственный архитектурно-строительный университет (г. Казань);
доктор педагогических наук, профессор Корчагин Евгений Александрович
Казанский государственный архитектурно-строительный университет (г. Казань)

ДЕКОМПОЗИЦИЯ УМЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Актуальность исследования вызвана необходимостью повышения качества профессиональной подготовки специалистов, потребностью соответствия выпускников вузов требованиям современного производства и работодателей. Цель исследования – определить методы проектирования нормативного содержания обучения студентов в вузе, позволяющего осуществлять их профессиональную подготовку в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и профессиональных стандартов (ПС). Ведущие подходы к исследованию – деятельностный; проектно-целевой. Основные результаты исследования включают научное обоснование и практическую разработку методов проектирования нормативного содержания профессиональной подготовки студентов в вузе, соответствующего требования ФГОС и с учетом требований ПС.

Ключевые слова: цель, умение, профессиональный стандарт, проектирование, образовательный стандарт, содержание, вуз.

Annotation. The relevance of the study is caused by the need to improve the quality of professional training, the need to meet the requirements of graduates of modern production and employers. The aim of the research is to determine the methods of designing the normative content of students ' education at the University, which allows them to carry out their professional training in accordance with the requirements of Federal state educational standards (GEF) and professional standards (PS). Leading approaches to research – activity; project-target. The main results of the study include scientific justification and practical development of methods for designing the normative content of professional training of students at the University, corresponding to the requirements of the GEF and taking into account the requirements of the SS.

Keywords: goal, skill, professional standard, design, educational standard, content, University.

Введение. Как известно, российские образовательные стандарты носят рамочный характер. При этом на стадии проектирования перечня дисциплин и содержания обучения необходимо учитывать требования профессиональных стандартов. Взаимосвязь ПС и ФГОС обсуждается в ряде публикаций [1-7]. Как отмечают В.В. Сенашенко, В.Н. Блинов, О.Ф. Батрова, Е.Ю. Есенина и А.А. Факторович, вопросы обеспечения требуемого соответствия ФГОС и ПС «вызывают некоторую напряженность» в педагогической среде [1, С. 7; 2, с. 31]. Поэтому разработка методики определения содержания обучения в вузе с учетом ПС является актуальной.

Изложение основного материала статьи. По мнению многих исследователей, «качество образования начинается с точности выбора цели» [1, с. 5]. Для достижения требуемого качества профессионального образования источником целей могут выступать потребности и интересы обучающихся, их родителей, потребности организаций и объединений работодателей. Участие последних при определении целей обучения обеспечивается применением ПС [1].

Анализ указанных работ и рекомендации [8] позволяют выделить следующие закономерности целей обучения: гармонизация и согласованность целей различных уровней (общечеловеческих, государственных, обучающихся и их родителей, потребностей организаций и объединений работодателей) выступают основой достижения требуемого качества образования; участие обучающихся, работодателей в постановке целей обучения, определении траектории, технологии их достижения, формирования личностного компонента содержания образования и практик будет способствовать достижению квалификационных требований будущего специалиста; поэтапное определение целей и их достижение определяется уровнем достижения целей предыдущего этапа с учетом саморазвития обучающихся.

Цели являются системообразующим фактором и определяют следующие принципы построения содержания обучения [8]: принцип учета социальных условий и требований ПС; принцип соответствия содержания целям выбранной модели образования; принцип структурного единства содержания на междисциплинарном уровне; принцип единства содержательной и процессуально-деятельностной сторон обучения; принцип доступности и природосообразности содержания образования.

Учитывая вышеизложенные научные предпосылки, покажем, как определить содержание формируемых в вузе учебных дисциплин, на основе требований ПС.

Заметим, что для перехода от ПС к содержанию и целям изучения отдельных дисциплин требуется выполнить значительный объем работы с привлечением к ней соответствующим образом подготовленных исполнителей.

В основе такой работы лежат следующие предпосылки: после окончания учебного заведения выпускник будет работать в определенной сфере профессиональной деятельности в соответствии с ФГОС; профессиональный стандарт в своем составе содержит перечень функций и трудовых действий, которые поручено выполнять работнику; перечень функций и трудовых действий полностью определяет умения, характерные для данной специальности.

Эти умения должны составлять содержание профессиональной подготовки специалиста. Покажем, как определить содержание формируемых в вузе учебных дисциплин, на основе требований ПС.

Опираясь на работы [9], рассмотрим дидактические основы определения целей и содержания подлежащих изучению в вузе дисциплин. Как известно, профиль специалиста определяется системой умений, которыми он владеет в практической деятельности. В свою очередь, умения проявляются в действиях по целевому преобразованию исходных предметов в заданные продукты. Перечень профессиональных умений отражен в профессиональном стандарте специалиста.

Принимая задачный подход как дидактическую основу совершенствования профессионального

обучения, необходимо иметь в наличии полный перечень умений специалиста, отражающий его профиль.

В этой связи составление перечня типовых для специалиста данного профиля умений – первая ступень восхождения к схеме обучения, которая в состоянии обеспечить высокое качество его подготовки к профессиональной деятельности. Рассмотрим применение этого метода для проектирования содержания дисциплин на примере ПС «Специалист по проектированию оснастки и специального инструмента» [10] (можно взять любой ПС – это не принципиально). Также учтем рекомендации в работах [11-16]. Выбранный нами ПС соответствует профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата по направлению 15.03.05 «Конструкторско-технологические обеспечение машиностроительного производства» [17].

При выборе профессионального стандарта для разработки программы обучения необходимо учитывать, что проектируемому содержанию по направлению подготовки может соответствовать: один профессиональный стандарт, имеющий одинаковое с программой или синонимичное название; часть профессионального стандарта (например, одна из описанных в нем обобщенных трудовых функций); несколько профессиональных стандартов, каждый из которых отражает, например, специфику деятельности в той или иной отрасли или описывает одну из квалификаций, осваиваемых при изучении образовательной программы [7, с. 120].

Согласно взятому нами ПС, возможные наименования должностей специалиста: техник-конструктор; инженер-конструктор.

Структура ПС включает обобщенные трудовые функции, трудовые функции, трудовые действия, требуемые знания и умения.

Например, в выбранном нами ПС представлены такие позиции, как: 3.1. Обобщенная трудовая функция - Разработка типовых и простых конструкций технологической оснастки и специального инструмента; 3.1.1. Трудовая функция - Выпуск конструкторской и другой технической документации. Внесение изменений в конструкторскую документацию.

В свою очередь, трудовая функция 3.1.1. предусматривает следующие:

- Трудовые действия: р*азработка и выпуск конструкторской документации в соответствии со стандартами, методиками и инструкциями по разработке и оформлению; осуществление контроля рабочих проектов и чертежей, а также вносимых в них изменении; внесение изменений в разрабатываемую конструкторскую документацию;*

- Необходимые умения: в*ыполнять технические чертежи, сборочные чертежи и деталировки, а также чертежи общего вида в соответствии с ЕСКД; выполнять эскизы простых конструкций; составлять схемы, спецификации, различные ведомости и таблиц; использовать в работе средства автоматизации проектирования, применяемые на предприятии; использовать нормативную документацию и руководящие материалы.*

Формирование этих умений должно составлять содержание профессиональной подготовки специалиста.

Приведенный перечень умений можно определить как перечень умений первого уровня. Умения первого уровня – это комплексные цели обучения по специальности. Их характерные особенности: реализация умения, как правило, подтверждается разработкой конструкторского или технического документа – продукта деятельности специалиста; состав продукта деятельности специалиста в основном определяется нормативно-техническими документами; каждое умение первого уровня состоит из большого количества умений второго, третьего и других уровней, которые должны определяться как цели усвоения отдельных дисциплин.

Рассмотрим, как редуцировать характеристики умений первого уровня инженера-конструктора для определения частных целей обучения по специальным и профильным дисциплинам (например, материаловедению).

Введем следующие обозначения: первая цифра – это порядковый номер умения первого уровня из перечня, приведенного выше; после разделителя (точка) следует порядковый номер в перечне умений второго уровня и т.д. Например, 1.4 – порядковый номер умения первого уровня –«1», а умения второго уровня – «4» и т.д.

Пример 1. Возьмем из списка умений, вышеприведенных в ПС «Специалист по проектированию оснастки и специального инструмента», умение – *Выполнять технические чертежи, сборочные чертежи и деталировки, а также чертежи общего вида в соответствии с ЕСКД.* Обозначим его как умение первого уровня (поз. 1).

Чертеж детали – это конструкторский документ, содержащий изображение детали и другие данные, необходимые для ее изготовления и контроля (ГОСТ 2.108-68). Для разработки чертежа детали необходимо усвоить умения второго уровня, а именно: 1.1. Выполнять изображения детали; 1.2. Определять размер детали; 1.3. Задавать допуски форм и расположения поверхностей; 1.4. Устанавливать шероховатость поверхностей; 1.5. Выбирать материал, из которого следует изготовить деталь; 1.6. Определять и обозначать покрытия, термическую и другие виды обработки детали и ее поверхностей;1.7. Формулировать текстовую часть чертежа, определяя дополнительные требования по изготовлению, контролю, эксплуатации или ремонту изделия;1.8. Оформлять основную надпись и заполнять дополнительные графы;1.9. Оформлять графическую и текстовую части в соответствии с требованиями стандартов ЕСКД; 1.10. Вносить коррективы по результатам контроля чертежа на соответствие требованиям стандартов ЕСКД.

Перечень умений второго уровня включает как действия, представляющие самостоятельную цель обучения для дисциплины, так и действия, которые могут быть усвоены только при изучении нескольких дисциплин. Например, умение определять размеры детали и умение задавать допуски формы и расположения поверхностей (пп. 1.2 и 1.3) могут служить целями для нескольких дисциплин естественнонаучного, профильного и специального циклов. Ведь размеры деталей можно определить только тогда, когда научишься вести прочностный расчет, расчет кинематики механизма, а также рассчитывать размеры с учетом требований взаимозаменяемости и т.п. Кроме того, на определение размеров влияет технология изготовления детали. А это означает, что необходимо научиться определять размеры с учетом процесса изготовления (литье, штамповка, обработка резанием, сварка и т.д.). Следует уметь задать при этом такой размер, который можно проконтролировать в процессе изготовления.

Видим, что состав умений второго уровня довольно сложен.

Действия (умения) третьего уровня можно определить по-разному, например, по анализу состава продукта профессиональной деятельности. Так, для умений третьего уровня при определении размеров

детали (поз. 1.2) расчетными методами характерны следующие умения-действия (ГОСТ 2.106-68): 1.2.1. Разработка эскиза или схемы расчета; 1.2.2. Определение цели расчета, т.е. формулировка задачи расчета как его цели (что требуется определить при расчете); 1.2.3. Поиск исходных данных для расчета; 1.2.4. Определение условий расчета; 1.2.5. Проведение расчета; 1.2.6. Составление заключения и оформление пояснительной записки; Проведение расчета (поз. 1.2.5) может производиться в том числе и с использованием действий, умение выполнять которые еще синтезируется при усвоении нескольких дисциплин.

Например, действия 1.1, 1.8, 1.9 и 1.10 – это непосредственные цели такой дисциплины, как инженерная графика. Причем эти действия тоже сложные и включают следующий, третий уровень, формирующийся непосредственно при изучении этой дисциплины. Так, для действия 1.1 требуются умения третьего уровня, а именно: 1.1.1. Выполнять изображение формы детали; 1.1.2. Изображать необходимые виды, разрезы и сечения; 1.1.3. Наносить условные изображения элементов деталей; 1.1.4. Давать в необходимых случаях сведения о форме детали в текстовой части чертежа; 1.1.5. Обозначать условно элементы деталей (например, резьба, шлицы и т.п.); 1.1.6. Заменять изображения условными знаками.

Выполнив аналогичный анализ других действий второго уровня (пп. 1.8, 1.9 и 1.10), можно получить полный перечень умений, которые должны быть освоены студентом в курсе инженерной графики. Такой перечень умений должен стать основой для определения содержания дисциплины, видов занятий: лекций, практикумов, семинаров.

Состав перечисленных действий третьего уровня тоже сложен, их содержание – многопредметное, междисциплинарное. Аналогичная композиция позволяет определить перечень других дисциплин для включения в учебный план.

По мнению авторов [1, С. 13], «использование профессиональных стандартов в сфере образования – задача непростая, но осуществимая». Эта сложность определяется различной трактовкой квалификации в области образования и в сфере труда. Сближению этих понятий способствуют актуализированные ФГОС 3++, учитывающие более полно требования ПС. Для этого профессиональные стандарты классифицированы по областям профессиональной деятельности [17]. Это облегчает первичный выбор ПС для ФГОС по направлениям подготовки, так как в ФГОС 3++ приведена конкретизация области профессиональной деятельности с указанием сферы профессиональной деятельности. Например, в ФГОС 3++ для направления подготовки бакалавров по направлению «Строительство» указаны следующие сферы профессиональной деятельности: образование и наука; архитектура, проектирование, геодезия и дизайн; строительство и жилищно-коммунальное хозяйство; транспорт; электроэнергетика; атомная промышленность [18]. В приложении к ФГОС 3++ дается перечень из 42-х ПС для установления профессиональных компетенций.

Выводы. Приведенные примеры показывают, что анализ профессиональных умений, их декомпозиция и детализация позволяют создать стройную иерархию целей обучения – от главных по направлению подготовки и по специальности до целей обучения по дисциплине и соответствующее содержание обучения. В основе построения иерархической структуры целей – целевой анализ состава умений и действий, необходимых для создания продукта профессиональной деятельности. В ходе такого построения реализуется важнейший принцип дидактики – связь с жизнью. Материалы статьи могут быть полезны для преподавателей, занимающихся разработкой рабочих учебных планов, рабочих программ.

Литература:

1. Блинов В.А., Батрова О.Ф., Есенина Е.Ю., Факторович А.А. Профессиональные стандарты: от разработки к применению. Высшее образование в России. 2015. №4. С. 5–13.

2. Сенашенко В.С. О соотношении профессиональных стандартов и ФГОС высшего образования. Высшее образование в России. 2015. №6. С. 31–36.

3. Каракозов С.Д., Петров Д.А., Худжина М.В. Проектирование образовательных программ бакалавриата в условиях приведения федеральных государственных образовательных стандартов в соответствие с профессиональными стандартами. Преподаватель XXI века. 2015. №2. С. 9–23.

4. Данилина В.В. От профессионального стандарта к образовательной программе (на примере магистерской программы «Теория коммуникации и международные связи с общественностью» НИТУ «МИСиС» / Сборник материалов XX Международной научно-методической конференции заведующих кафедрами, связей с общественностью, дизайна и смежных направлений. М. Издательство «Экон-Информ». 2016. С. 281-287.

5. Буланова Т.И. Проблемы реализации в СПБГЭУ Стандартов «ФГОС ВО 3+» / Сб. трудов по материалам I методической конференции СПб гос. экон. ун-т «Методическое обеспечение учебного процесса экономического университета: проблемы, перспективы», 2017. С. 9–12.

6. Суркова Е.В. Роль профессиональных стандартов в развитии основных профессиональных образовательных программ. Электронное обучение в непрерывном образовании. 2016. № 1. С. 91–95.

7. Крылов Д.Б., Леонтьева Ж.Г. К вопросу об учете требований профессиональных стандартов при формировании основной образовательной программы вуза / Сб. трудов по материалам I методической конференции СПб гос. экон. ун-т «Методическое обеспечение учебного процесса экономического университета: проблемы, перспективы», 2017. С. 119–122.

8. Полный профстандарт № 189 Специалист по проектированию оснастки и специального инструмента. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «25» сентября 2014 г. №659н. –Сайт: base.garant.ru/70810688 (дата обращения 27.12.2017 г.)

9. Алексюк А.М., Аюрзанайн А.А., Пидкасистый П.И., Козаков А.А. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения. Киев: ИСИО, 1993. 336 с.

10. Сафин Р.С., Корчагин Е.А. Методика проектирования целей и содержания профессиональной образовательной программы в техническом вузе. Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономический наук. 2017. Т. 10. №11(11). С. 61-66.

11. Корчагин Е.А. Содержание практической подготовки в ССУЗ: основные подходы к проектированию. Казанский педагогический журнал. 2003. № 2. С. 24-28.

12. Корчагин Е.А., Бикчентаева Р.Р. Проектирование содержания общетехнического предмета. Среднее профессиональное образование. 2002. № 4. С. 46-48.

13. Сафин Р.С., Корчагин Е.А., Вильданов И.Э., Абитов Р.Н. Проектирование основной образовательной программы в строительном университете. Известия Казанского архитектурно-строительного университета.

2012. № 1. С. 189-194.
14. Сафин Р.С., Сучков В.Н., Корчагин Е.А. Педагогическое проектирование с программами разработки моделей, концепции, модульных программ (учебное пособие) Казань: КГАСУ, 2011. 79 с.
15. Evgeniy A. Korchagin, Rais S. Safin, Ilfak E. Vildanov, Ruslan N. Abitov, Anastasia V., On the Designing of Curriculum for Flexible Vocational Training of Undergraduates at Engineering Universities. Modern Journal of Language Teaching Methods. 2017. vol. 7, Issue 3. Pp. 429-434.
16. Проект ФГОС ВО по направлению подготовки 15.03.05 – Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств (2017) – Сайт: fgosro.ru/fgosro/142/141/16/15 (дата обращения: 22.12.2017).
17. «О реестре профессиональных стандартов (перечень видов деятельности) / Российская газета. 2014.12.17. URL: http://rg/ru/2014/12/17/reestr-doc.html (дата обращения: 22.12.2017).
18. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 08.03.01 Строительство. Утвержден приказом МОиН РФ 31 мая 2017 г. № 481.

Педагогика

УДК:378.4

кандидат педагогических наук, доцент Седых Екатерина Павловна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В работе раскрывается сущность и содержание проектного подхода, как ведущей научной идеи, обеспечивающей функционирование и успешное развитие университета, описываются характеристики проектного подхода, выделяются специфические черты организации деятельности в условиях проектного управления. Статья анализирует проблемы высшего образования и перспективы их решения, рассматривает возможные пути преобразования вуза как саморазвивающейся системы в новую формацию, обеспечивающую открытость, мобильность и востребованность образовательных услуг. Проектное управление рассматривается как ведущий способ реформирования и оптимизации деятельности вуза, позволяющий рационально использовать ресурсы, привлекать партнерские связи и сетевое взаимодействие, повышать качество деятельности.

Ключевые слова: проектирование, проектный подход, управление развитием образовательной системы, организация высшего образования, управление проектами.

Annotation. The essence and content of the project approach as the leading scientific idea ensuring the functioning and successful development of the university are described in the work, the characteristics of the project approach are described, specific features of the organization of activity are highlighted in the conditions of project management. The article analyzes the problems of higher education and the prospects for their solution, considers possible ways of transforming the university as a self-developing system into a new formation that ensures the openness, mobility and relevance of educational services. Project management is considered as the leading way of reforming and optimizing the activity of the university, allowing rational use of resources, attracting partnerships and networking, and improving the quality of activities.

Keywords: Projecting, project approach, management of the development of the educational system, organization of higher education, project management.

Введение. Современное образование представляет собой глобальную площадку для дискуссий и прогностических разработок. Кризисные явления в обществе, появление принципиально новых информационных форматов и новых социальных практик все более остро ставят проблему модернизации образования, создания новых возможностей развития человеческого потенциала.

Прогностические, научные и логистические комплексы, создаваемые разными экспертными сообществами по поводу будущего образования, сходятся, по крайней мере, в ряде принципиальных утверждений:

- нарастающие неостановимые процессы глобализации сопровождаются столь же неотъемлемым нарастанием острейшей глобальной конкуренции за человеческий капитал, и, как следствие, вузы должны стать центрами объединения лучших мировых практик на основе экспорта отечественной модели высшего образования;
- беспрецедентно возрастает роль регионов как концентраторов нового типа устойчивого развития, сочетающего традиционную национально-культурную основу в месте локального культурно-географического становления населения и потребности создания инновационного интеллектуального, технологического, технического продукта ради системного наращивания человеческого капитала;
- традиционные форматы образования и профессиональной подготовки, сформировавшиеся на протяжении XIX – XX в. и ранее, уступают место новым технологическим решениям, требующим переосмысления роли образовательных институций в социуме [28].

Изложение основного материала статьи. В своей работе «Будущее не ждет» Шелдон Ротблатт берет за основу тенденцию распространения массового высшего образования:

«Обучение студентов приобрело сходство с обслуживанием клиентов в ресторане быстрого питания: требовалось обучить как можно больше студентов в установленные сроки и при этом минимизировать издержки, связанные с их обучением» – и формирует на этом основании прогноз о распространении массовых практик обучения (онлайн-формы и другие). Автор также выделяет тенденцию ориентации на работодателя и повышение в связи с этим роли прикладных знаний и национальную пестроту университетских аудиторий, что говорит об универсальности образования и его независимости от национального сознания [1].

В свою очередь, Джон Никсон в своей работе «Университеты и общественное благо» [3] определяет основные направления трансформации образовательного пространства через комплекс условий: создание

новой практики обучения, позволяющей студентам работать в малочисленных группах, реализовать собственные интересы и не платить за учебу; формирование академической идентичности – университет должен не просто давать знания и навыки, но и включать молодых людей в академическое сообщество; разделение ответственности – профессорско-преподавательский состав должен быть вовлечен в принятие административных решений, чтобы видеть в университете не просто место работы, а общее дело, зависящее от собственных действий; развитие партнерских отношений – устранение барьеров, препятствующих межуниверситетской мобильности студентов. По мнению исследователя, данные условия обеспечат формирование системы университетского образования, которая гарантирует любому индивиду полноценную личностную самореализацию.

Анализируя современное состояние мировой образовательной системы, исполнительный директор Coursera, президент Йельского университета Ричард Левин также выделяет ряд ключевых трендов, определяющих слагаемые успеха современного университета.

Сочетание традиций и инноваций (многообразие в единстве) – изменение образовательных технологий и методик, с одной стороны, и сохранение, приумножение фундаментального знания– с другой.

Уникальность – в условиях повышенной конкуренции университеты должны превосходить предлагаемые стандарты, выделяя собственные уникальные качества, оправдывая и обосновывая свою конкурентоспособность. Лидерство должно пониматься как превосходство в группе похожих университетов.

Новое качество деятельности – студент университета является не только потребителем образовательных услуг, но и активным участником образовательной политики вуза, формирующим внутренние стандарты процесса обучения. Рост удовлетворенности студентов процессом обучения становится основным критерием эффективности деятельности образовательной организации и залогом ее успешного развития. Ключевой характеристикой становится соблюдение баланса между требованиями потребителя, с одной стороны, и сохранением динамики восходящего развития каждого субъекта, с другой.

Устранение разрыва между теорией и практикой – формирование модели «обучающееся общество», построение сопряженных траекторий теоретического и практического обучения, ранний «вход в профессию» для студентов и создание возможностей вариативного непрерывного повышения квалификации и развития для различных категорий людей [31].

В этих условиях наиболее актуальным становится поиск путей и управленческих решений, обеспечивающих успешную работу вуза в новых условиях. Проектный подход, как управленческий и организационный способ организации деятельности, является в данном случае наиболее оптимальным.

Большинство исследователей связывают понятие проекта с целенаправленным изменением какой либо системы и ее переходом из одного состояния в другое. Признак «изменение» при этом является важной характеристикой проекта, а сам проектный подход это ускоренный процесс эволюции систем – управляемый скачок на фоне монотонной операционной деятельности.

В такой трактовке проектное управление в вузе характеризуется следующими особыми признаками:

Уникальность – к этому признаку можно отнести отсутствие типовых решений при реализации проекта, наличие инновационных технологических решений или особых условий проектного окружения.

Целенаправленность – такая характеристика относится ко всем проектным измерениям и предполагает разработку оптимальной стратегии рациональной организации работ, поэтапно реализующих все поставленные задачи.

Персональная ответственность – характеристика организации взаимодействия между участниками, позволяющая точно определить логику действий команды, соотносить действия участников между собой и рационально управлять человеческими ресурсами.

Комплексности и разграничения – признак, означающий учет всех внутренних и внешних факторов прямо или косвенно влияющих на развитие и результаты проекта, управление всеми его областями [11].

Рассмотрим практику проектного управления на примере Мининского университета.

Мининский университет – один из ведущих педагогических вузов Российской системы образования, имеющий более чем столетнюю историю развития и деятельности. На проектное управление вуз перешел около 5 лет назад в связи с необходимостью форсировать изменения в организационной структуре и совершить радикальную оптимизацию деятельности [28].

Университет устойчив, обладает репутационным капиталом: является региональным лидером в сфере высшего образования по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки», вуз занимает лидирующие позиции в стране в области специальной психологии и философии, в университете обучаются студенты из 47 субъектов РФ, из всех стран СНГ и из 25 стран дальнего зарубежья [28].

Масштаб поставленных вузом целей и задач обусловливает необходимость изменения статуса университета: от вуза преимущественно ориентированного на образовательный процесс к вузу - экспертному центру, основными целями которого является формирование образовательной политики и социальной среды региона и продвижение наиболее перспективных решений в сфере образовательной политики на федеральном уровне.

В целях соответствия новой концепции Мининский университет осуществляет трансформацию по направлениям образовательной, научно-исследовательской, сетевой деятельности, социального партнерства, модернизации внутренних процессов в целях повышения эффективности и качества кадрового потенциала и менеджмента.

В вузе проведены мероприятия по переходу на систему управления образовательными программами: сформирован пул руководителей ОПОП, создан многофункциональный центр, предполагающий реализацию принципа «единого окна» для обслуживания студентов и преподавателей вуза, создаются новые пространственные решения для организации учебного процесса (зоны самостоятельной работы студентов, проектные аудитории). На очереди – формирование пула менеджеров ОПОП, создание STA-студии [26].

Сформирован комплекс мероприятий, связанных с закреплением в профессии и постдипломным сопровождением выпускников вуза: создана сеть Клинических баз практик, ежегодно формируются команды изменений для школ региона, внедряется новая модель целевой подготовки и контрактного сопровождения в сфере «Образование и педагогика», внедрен сервис расчета потребности в педагогических кадрах [17].

В направлении модернизации научно-исследовательской деятельности проводится комплекс мероприятий, ориентированный на создание современных условий для формирования научной и образовательной элиты региона и России, качественной профессиональной подготовки специалистов по

приоритетным направлениям развития науки и технологий, для совершенствования технологий научной деятельности и обеспечения трансфера ее результатов в реальный сектор экономики, развития академической мобильности, стажировок в ведущих российских и зарубежных научных и образовательных центрах, создания центра академического перевода и консультирования, внедрения сетевой программы научно-исследовательских семинаров с привлечением ведущих российских и зарубежных ученых, создания коллабораций, аккумулирующих российские и мировые научные достижения и ресурсы.

Рассмотрим наиболее значимые проекты реализуемые вузом:

Университет является участником комплексного проекта модернизации педагогического образования России в рамках федеральной целевой программы развития образования. В рамках проекта коллективом Мининского университета были разработаны и апробированы модули по программам специального (дефектологического) образования, разработана новая модель целевой подготовки педагогов в рамках образовательной области «Образование и педагогические науки», которая в настоящее время внедряется в сотрудничестве с регионом [23].

В настоящее время реализуется проект по созданию нового дизайна образовательной среды, который подразумевает единство учебно-научного и спортивно-рекреационного комплексов вузовского кампуса, включающего следующие ключевые элементы: учебно-научный блок (система многофункциональных информационно-пользовательских центров для самостоятельной работы обучающихся, для групповых и индивидуальных консультаций обучающихся и преподавателей, для занятий моделированием и техническим творчеством в учебных корпусах и в общежитиях вуза; аудитории для занятий проектной деятельностью (проектные аудитории) в учебных корпусах вуза; аудитория с системой видеоконференцсвязи; система учебных лабораторий); спортивно-рекреационный блок (тренажерные залы в общежитиях вуза; манеж с организацией специализированных зон для занятий легкоатлетическими видами спорта, гимнастикой и силовыми видами спорта).

Мининский университет является федеральной инновационной площадкой, в рамках деятельности которой реализует проект: «Разработка программ ДПО и повышение квалификации для работников образовательных организаций разного уровня "Педагог будущего: новое разделение педагогического труда"». Вуз является университетским центром социального развития Нижегородской области [19].

Работая на достижение стратегических целей региона, Мининский университет позиционирует себя как ядро социально-педагогического кластера, отвечающего задачам развития научно-образовательного комплекса и инноваций.

На базе НГПУ им. К. Минина функционирует ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Вуз является создателем и оператором федерального портала инклюзивного высшего образования.

Выводы. Проектный подход к деятельности позволяет университету реализовывать политику готовности к изменениям, открытости и гибких управленческих решений: разработки университета открыты, большинство из них внедрены и получили положительную оценку экспертного сообщества и потребителя.

Разработка и реализация проектов по наиболее важным направлениям деятельности позволяет вузу находиться в зоне опережающего развития, не только соответствуя имеющимся образовательным стандартам, но и превышая их по основным направлениям деятельности.

Проектная деятельность на разных уровнях управления университетом обеспечивает:

- капитализацию образовательных, научных и технологических результатов деятельности университета в отраслях региона;
- создает условия для реализации проектно-ориентированных образовательных программ различных профилей;
- обеспечивает гармонизацию тематик приоритетных разработок на базе университета со стратегией научно-технологического развития Российской Федерации;
- создает условия для системного взаимодействия с научными организациями региона, посредством создания базовых кафедр, реализации совместных образовательных программ и научных проектов, стимулирующих повышение эффективности научных исследований и технологических разработок;
- обеспечивает реализацию непрерывного образования, повышения информационной, финансовой и правовой грамотности граждан, развития профессиональной компетентности преподавателей;
- создает условия для формирования и развития регионального социально-педагогического кластера, объединяющего практический и исследовательский компоненты в деятельности университета.

Литература:

1. Барбер, М. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция / М. Барбер, К. Доннелли, С. Ризви // Вопросы образования. – 2013. – № 3. – С. 152-229.

2. Бедный, Б.И. О некоторых направлениях развития системы подготовки научных кадров в высшей школе / Б.И. Бедный, Е.В. Чупрунов // Высшее образование в России. – 2012. – №11. – С. 3-15.

3. Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030: аналитический доклад / под ред. В.С. Ефимова. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. – 182 с.

4. Ефимов В.С., Форсайт высшей школы России – 2030: базовый сценарий – «конверсия» высшей школы / В.С. Ефимов, А.В. Лаптева // Университетское управление: практика и анализ. – 2013. – № 3(85). – С. 6-21.

5. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. – № 1662-р. [Электронный ресурс] . – URL: httpHYPERLINK "http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/":://HYPERLINK "http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"wwwHYPERLINK "http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/".HYPERLINK "http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"consultantHYPERLINK

"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/".HYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"ruHYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"/HYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"documentHYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"/HYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"consHYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"_HYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"docHYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"_HYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"LAWHYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"_82134/28HYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"cHYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"7HYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"fHYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"9HYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"eHYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"359HYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"eHYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"8HYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"afHYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"09HYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"dHYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"7244HYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"dHYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"8033HYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"cHYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"66928HYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"faHYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"27HYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"eHYPERLINK
"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/"527/ (дата обращения 20.09.2018).

6. Ливанов, Д.В. Университет будущего: Ставка на новое содержание / Д.В. Ливанов, А.Е. Волков // Ведомости. – 2012. – № 165 (3179).

7. Ломовцева, О.А. Управление формированием инновационно ориентированных кадров в вузе / О.А. Ломовцева, И.А. Шумакова, И.Ю. Пахомова // Регионология. – 2012. – № 2. – С. 124-131.

8. Лукша, П. Новые кадры для новой экономики: результаты Форсайта «Компетенции - 2030» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.slideshare.net/PavelLuksha/skills-of-the-future-for-russia-2030 (дата обращения 20.09.2018).

9. Лукша, П. Будущее образования: глобальная повестка [Электронный ресурс] / П. Лукша, Д. Песков. – URL: https://edu2035.org/pdf/GEF.Agenda_ru.pdf (дата обращения 20.09.2018).

10. Маркова, С.М. Педагогическое проектирование в условиях непрерывного многоуровневого профессионального образования / С.М. Маркова. – Н.Новгород: ВГИПИ, 1999. – 88 с.

11. Маркова, С.М. Системный подход к проектированию целостного педагогического процесса / С.М. Маркова. – Н. Новгород: ВГИПА, 2002. – 44 с.

12. Мялкина, Е.В. Система управления профессиональным развитием научно-педагогических работников в ВУЗЕ / Е.В. Мялкина, Е.П. Седых, В.А. Житкова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 11-1. – С. 143-147.

13. Мялкина, Е.В. Система оценки деятельности факультетов в условиях реализации стратегии развития ВУЗА / Е.В. Мялкина // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 1. – С. 135-139.

14. Не бывает услуг в медицине, образовании, культуре – Васильева О. [Электронный ресурс]. – URL: https://regnum.ru/news/society/2184807.html (дата обращения 20.09.2018).

15. Перспективы развития системы непрерывного профессионального образования / под.ред. Б.С. Гершунского. – М.: Педагогика, 1999. – 224 с.

16. Песков, Д. Образование 2030: дорожные карты будущего. Результаты первого российского этапа исследования [Электронный ресурс] / Д. Песков, П. Лукша, И. Савчук, М. Кожаринов, Е. Картаева. – URL: http://www.myshared.ru/slide/214897/ (дата обращения 20.09.2018).

17. Портрет педагога. Основа моделирования образовательных программ: монография [Электронный ресурс] / А.А. Федоров [и др.]; под ред. А.А. Федорова, Г.А. Папутковой. – Н. Новгород: Мининский университет, 2017. – 202 с. – URL: httpHYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html"://HYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html"bookHYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html".HYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html"mininuniverHYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html".HYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html"ruHYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html"/HYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html"booksHYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html"/HYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html"FedorovHYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html"_HYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html"PortretHYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html"_HYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html"pedagogaHYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html"/HYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html"filesHYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html"/HYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html"assetsHYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html"/HYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html"basicHYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html"-HYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html"htmlHYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html"/HYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html"pageHYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html"-1.HYPERLINK "http://book.mininuniver.ru/books/Fedorov_Portret_pedagoga/files/assets/basic-html/page-1.html"html (дата обращения 20.09.2018).

18. Седых, Е.П. Логико-структурный подход к управлению образовательными проектами / Е.П. Седых // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 2 (19). – С. 6.

19. Седых, Е.П. Тренажер «Дополнителльной педагогической реальности»: теоритическое обоснование / Е.П. Седых, А.А. Федоров // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 2 (19). – С. 1.

20. Седых, Е.П. Управление эффективностью персонала в условиях проектного ВУЗА: монография / Е.П. Седых, Е.В. Мялкина, В.А. Житкова. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2017. –136 с.

21. Серр, М. Девочка с пальчик / М. Серр. – М.: Ад Маргинем Пресс, 2016. – 72 с.

22. Стронгин, Р.Г. Роль проектного управления в обеспечении учебно-научных взаимодействий подразделений вуза и его партнеров / Р.Г. Стронгин // Инженерное образование для новой индустриализации: программа и сборник докладов международной научной школы (Казань, 23–28 сен. 2013 г.) / под ред. В.Г. Иванова, В.В. Кондратьева. – Казань: Изд-во КНИТУ, 2013. С. 243-253.

23. Федоров, А.А. Анализ системы инклюзивного высшего образования в Российской Федерации // А.А. Федоров, Г.А. Папуткова, С.Н. Каштанова, И.Ф. Фильченкова, А.В. Гришина // Высшее образование для инвалидов: вызовы времени, перспективы решений. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции по обсуждению итогов мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования по обучению инвалидов. Мининский университет. – 2017. – С. 5-19.

24. Федоров, А.А. Моделирование процессов целевого обучения и трудоустройства в системе педагогического образования / А.А. Федоров, Е.П. Седых // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 5. – С. 93-98.

25. Федоров, А.А. Модель независимой оценки качества деятельности образовательных организации (монография) / А.А. Федоров, Е.П. Седых. – Н.Новгород, 2015. – 185 с.

26. Федоров, А.А. Проектирование нового дизайна образовательной экосистемы ВУЗА в контексте модернизации отечественного образования / А.А. Федоров, Г.А. Папуткова, Э.К. Самерханова, И.Ф. Фильченкова, Н.Н. Демидова // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – №1. – С. 52-63.

27. Федоров, А.А. Три шага к публичной образовательной корпорации / А.А. Федоров // Аккредитация в образовании. – 2013. – № 7 (67). – С. 26-28.

28. Федоров, А.А. Управляя будущим, или как выжить в мире образовательных корпораций с помощью педагогического образования // А.А. Федоров // Аккредитация в образовании. – 2015. – № 5 (81). – С. 12-14.

29. Щедровицкий, П.Г. Педагогика свободы / П.Г. Щедровицкий // Философия образования. – М., 1994.
30. Barber, M. An avalanche is coming. Higher education and the revolution ahead / M. Barber, K. Donneliy, S. Rizvi // Institute for Public Policy Research, 2013.
31. Barber, M. Oceans of innovation: The Atlantic, the Pacific, global leadership and the future of education [Electronic resource] / M. Barber, K. Donneliy, S. Rizvi. – URL :http://www.ippr.org/publication/55/9543/oceans-of-innovation-the-atlantic-thepacific-global-leadership-and-the-future-of-education (date of access 20.09.2018).
32. Hameed-Ur-Rehman, B.M. Teachers' opinion/ perception about the National professional standards for teachers (npst-2009) in Pakistan // Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business [serial online]. – 2012. – № 3 (12). – P. 262-277.
33. Hanushek, E. A. The economic value of higher teacher quality [Electronic resource] / E.A. Hanushek // Economics of Education Review. – 2011. – Vol. 30 (3). – P. 466-479. – URL: http://www.urban.org/UploadedPDF/1001507-Higher-Teacher-Quality.pdf (date of access 20.09.2018).
34. Leonard, S. Professional conversations: mentor teachers' theories-in-use using the Australian National professional standards for teachers / S. Leonard // Australian Journal of Teacher Education [serial online]. – 2012. – № 37 (12). – P. 46-62.
35. Markova S.M., Sedykh E.P., Tsyplakova S.A. Upcoming trends of educational systems development in present-day conditions / S.M. Markova, E.P. Sedykh, S.A. Tsyplakova // Life Science Journal. – 2014. – Vol. 11. – №11. – P. 489-493.

Педагогика

УДК: 371.321.1

кандидат педагогических наук, доцент Серёгина Олеся Станиславовна
Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ФЕНОМЕН КОНСПЕКТА УРОКА: ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ЕГО СОЗДАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются жанрообразующие признаки конспекта урока как особого коммуникативного феномена. Выявляется, что он представляет собой текст сценарного плана, имеет определенную структуру, композицию, языковые средства выражения замысла педагога; обладает категориальными признаками, присущими тексту как синтаксической единице. Указываются общие закономерности конспекта урока (фактор интенции, фактор коммуникантов, фактор формы, фактор объема), позволяющие тщательно продумывать языковое оформление школьного урока еще на этапе его подготовки.
Ключевые слова: педагогическое образование, конспект урока, урок, подготовка к уроку, профессиональная деятельность учителя, жанры речи учителя.
Annotation. The article deals with the genre-forming features of the lesson's summary as a special communicative phenomenon. It is identified, that text of a scenario plan has a certain structure, composition, language means of expression of the teacher's intent; has categorical attributes inherent in the text as a syntactic unit. The general regularities of the lesson summary (the factor of intention, the factor of communicants, the factor of form, the factor of amount) are indicated, which allow to think carefully about the language design of the school lesson at the stage of its preparation.
Keywords: pedagogical education, lesson summary, lesson, preparation for the lesson, teacher's professional activity, teacher's speech genres.

Введение. Одной из актуальных проблем в высшей педагогической школе является *проблема обучения* будущих учителей - словесников *созданию конспекта урока как речевого произведения*, поскольку за рамками профессиональной подготовки остается без внимания тот факт, что необходим риторический подход к созданию конспектов уроков, где будут заложены основные элементы ситуации будущего общения на уроке. Изучение педагогической и лингвистической литературы (исследования Л.Г. Антоновой, М.М. Бахтина, А. Вежбицкой, Л.М. Майдановой, Т.В. Шмелевой и т.д.) позволяет рассматривать конспект урока как особый феномен с выделением общих закономерностей (жанрообразующих признаков), которые «дают схему, направление поисков при доказательстве жанровой принадлежности» [1, с. 53]: 1) фактор *интенции*; 2) фактор *коммуникантов (адресанта/адресата);* 3) фактор *формы* (структурно-композиционной и языковой); 4) фактор *объема*.

Изложение основного материала статьи. Обратимся к характеристике общих закономерностей конспекта урока как коммуникативного феномена, указывающих на его жанрообразующие признаки.

Фактор коммуникативной интенции графически фиксируется в конспекте урока в особом разделе: «Задачи урока». Часть из них – это *педагогические интенции (задачи)*, решение которых связано с передачей обучающимся некой суммы знаний; при этом происходит повторение, закрепление, обобщение, систематизация и др. определенных теоретических сведений и усовершенствование, формирование, проверка и т.д. практических навыков. Результатом усилий педагога при решении такого вида задач является определенный комплекс знаний, умений, навыков, которыми должны овладеть школьники. Но вместе с тем решить эти педагогические задачи возможно лишь при условии организации эффективного общения коммуникантов, взаиморасположения собеседников. Поэтому особое значение приобретает *коммуникативная интенция (задача)*, благодаря которой возможно вызвать у учеников интерес к изучаемой теме, создать эмоциогенную ситуацию, стимулировать мыслительную и речевую активность учащихся, воздействовать на чувства адресатов и т.д. Диапазон коммуникативных задач учителя - составителя конспекта урока обширен и многообразен, так как уже на этапе его подготовки педагог должен заложить в него основные элементы ситуации будущего общения: содержание речи учителя и класса, характер отношений между собеседниками и пр. Выделение фактора коммуникативной интенции в ряду жанрообразующих признаков конспекта урока вполне правомерно и позволяет говорить о том, что *подготовка конспекта урока начинается, с одной стороны, с разграничения, а с другой стороны, с взаимосвязи двух видов интенций: педагогической и коммуникативной, которые создают особые условия для решения задач урока*.

Фактор коммуникантов (адресата/адресанта) имеет в системе жанрообразующих признаков конспекта урока совершенно особое воплощение, где под понятием «адресат» подразумеваются по меньшей мере три собеседника: 1) *сам создающий конспект урока педагог*, который «стремится построить высказывание или их ряд с его точки зрения наиболее эффективным способом» [3, с. 27]; 2) *адресат - читатель* (представители школьной администрации, органов образования, методисты педагогического вуза), для него конспект урока является официальным документом и выполняет «свое назначение, если его содержание тщательно продумано, а языковое оформление безупречно» [8, с. 78]; 3) *прогнозируемый собеседник*, который появится на уроке (определенные коллективы класса), при этом «обработка речи, отбор языковых средств происходит под давлением фактора адресата» [9, с. 10] еще на этапе подготовки конспекта. Определим особенности каждого из адресатов.

Учитель, создающий конспект урока *для себя*, при подготовке, безусловно, учитывает: а) объем фоновых знаний, которыми он владеет; б) опыт работы в профессии; в) специфику собственного «мышления, памяти, восприятия, представления, внимания» [5, с. 4], т.е. владение «общей культурой интеллектуальной деятельности» [там же, с. 4]; г) тот факт, что «педагог является организатором учебной деятельности обучаемых, их сотрудничества» [там же, с. 4].

В конспекте урока, предназначенном для *адресата - читателя*: 1) выстроена система, помогающая учителю реализовать замысел урока, с прописыванием бо́льшего количества теоретической информации, примеров, пояснений; 2) определены как общие, так и частные вопросы для обсуждения; 3) тщательно продуман языковой материал; 4) прописаны синтаксические конструкции, позволяющие обеспечить взаимосвязь между структурно-смысловыми элементами урока; 5) предусмотрены варианты выполнения заданий; 6) продумана наиболее полная речевая форма конспекта урока. Подобные конспекты уроков являются также и своеобразной методической «копилкой», подтверждающей мастерство педагога, создают условия для объективной оценки его деятельности во время проведения различных проверок, а также при рассмотрении уровня педагогической компетенции преподавателя при присвоении или подтверждении более высокого разряда.

Учитель, создающий конспект урока *с учетом прогнозируемого собеседника* (коллектива класса), должен учитывать, по мнению ученых (Д.Б.Богоявленской, А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Л.С.Рубинштейна и др.), следующие факторы: 1) уровень мотивации обучающихся к учебным занятиям; 2) уровень познавательной активности школьников; 3) уровень подготовленности учеников по учебному предмету (подготовленные, сильноподготовленные, слабоподготовленные); 4) уровень сформированности у ребят определенных коммуникативных умений; 5) особенности детского восприятия информации и памяти (зрительной, слуховой, моторной, речедвигательной); 6) уровень развития логического и творческого мышления учащихся; 7) скорость выполнения мыслительных операций ребятами и т.д. Это означает, что учитель, создавая конспекты уроков по одной теме для разных классов, должен предусмотреть неодинаковую степень обученности школьников по предмету и их различный психолого-педагогический уровень, а также, очевидно, заложить в конспекте урока последовательность действий учеников, учесть их возрастные особенности.

Обращает на себя внимание тот факт, что *конспект урока используется только в профессиональной учительской среде для осуществления продуктивного учебного процесса в школе и предназначен для 2-х видов учебно - речевой ситуации в условиях публичного общения: учитель - коллеги, учитель - ученики (классный коллектив).*

Фактор формы (структурно - композиционной и языковой). Учитывая, что «подготовка специалиста невозможна без речевой выучки, которая является средством выражения профессиональных знаний и умений» [11, с. 366], где «ключевую роль играет именно эффективное взаимопонимание и общение, которое учитель должен уметь *спланировать*» [10, с. 56], представляется важным обратить внимание на формальную организацию (структуру) конспекта урока как коммуникативного феномена.

Поскольку конспект урока создается педагогом на основе переработки нескольких источников информации и «обладает статусом воспроизводимости» (В.Г. Адмони), его можно рассматривать как особую разновидность вторичного текста, имеющую скрытую форму, текстовые признаки которого реализуются только в том случае, если на его основе появляется поликодовое высказывание – урок. Согласно исследованиям И.Р. Гальперина, В.В. Дементьева, А.А.Залевской, В.А. Салимовского, К.А. Филиппова и др., подобные тексты возможно считать имплицитными (латентными, скрытыми). Отличительной особенностью такого текста является то, что он «характеризуется сознательным выбором средств выражения мысли» [6, с. 28], «строится на речевом материале, но как целое в своем построении *обладает собственными закономерностями*, поэтому его анализ не может быть проведен чисто языковедческими средствами, а должен строиться на особой методике» [12, с. 96].

Согласно исследованию А.А. Залевской [4], адресат, создавая имплицитный текст, продуцирует его смысл в соответствии со своим информационным тезаурусом, поэтому кодирование/декодирование информации в нем происходит лишь при наличии определенных фоновых знаний, складывающихся из ранее прочитанного, услышанного и пережитого. В качестве еще одного показателя, способствующего созданию скрытых текстов, рассматриваются особенности памяти адресата, в которой «хранятся эталоны большой протяженности: речевые штампы, высокочастотные словосочетания, фразеологические единицы» [4, с. 251]. Было выявлено, что не прописывается в конспекте урока как речевом произведении, в нем не указываются: 1) особенности, характерные для устной речи (оценочные высказывания, обращения, вводные слова и предложения, дополнительные [продиктованные конкретной речевой ситуацией] вопросы); 2) типовые конструкции, клишированные сочетания типа: *«Откройте тетради», «Проверим/запишем домашнее задание», «Сядьте ровно», «Запишите предложение»* и др.; 3) информация, хранящаяся в долговременной памяти педагога (примеры/факты/случаи из жизни, научные сведения и т.п.); 4) ассоциации, существующие в памяти учителя; 5) индивидуальная речевая манера педагога, которая проявляется в использовании олицетворения, инверсии, сравнения, аналогии, фразеологизмов и пр.; 6) элементы речевой импровизации; 7) аналогии с предметами (фактами, явлениями и др.), которые могут возникнуть у учителя в процессе профессионального говорения. Следовательно, для конспекта урока как имплицитного текста связность как текстовая «категория, характеризующая особенности соединения внутри речевого произведения его элементов» [2, с. 52] не является обязательным признаком, так как «опущенные связи существуют в памяти пишущего и могут быть восстановлены при «развертывании» информации» [7, с. 61].

Конспект урока как особая разновидность текста обладает рядом специфических признаков. Один из них – *информативность*. Как следует из анализа лингвистической литературы (работ И.Р. Гальперина, А.М. Лосевой, В.Н. Мещерякова, О.И. Москальской, Н.В. Шевченко и др.), принято различать три вида текстовой информации: содержательно - фактуальную (СФИ), содержательно - концептуальную (СКИ) и содержательно - подтекстовую (СПИ). Содержательно - фактуальная информация закладывается в конспект урока на этапе ориентировки при формулировании темы, типа, цели, задач урока. Содержательно - концептуальная информация в конспекте урока реализуется: 1) при выделении жанров профессиональных высказываний (вводное, сообщающее, инструктирующее, сопровождающее слово учителя и т.д.) и установок на виды деятельности (установка на слушание, установка на чтение языкового материала, установка на выведение правила и др.); 2) при выстраивании системы заданий (анализ текста; просмотр видеозаписи; чтение языкового материала; показ, анализ и запоминание таблицы и пр.); 3) при прогнозировании хода коммуникации (приветствие, сообщение цели урока, просьба вспомнить о …, сформулировать правило о …, подумать над вопросами, сделать вывод и т.д.). Содержательно - подтекстовая информация в конспекте урока заключается: в самом лингвистическом материале, на котором строится обучение по данной теме; в объеме научных сведений, которыми владеет учитель.

Поскольку конспект урока входит в систему профессиональных репродуктивных высказываний учителя, он уже на стадии создания должен обладать диалогичностью. В качестве участников диалога рассматриваются два собеседника: один – это определенная личность (в данном случае – личность учителя), другой – это комплексный адресат (в данном случае – коллектив класса), таким образом, все реплики, идущие от класса, оцениваются как реплики, созданные одним коммуникантом (они фиксируются в конспекте-таблице в рубрике «Деятельность учащихся»). Диалогичность конспекта урока может быть связана с выстраиванием системы взаимодействия учителя с воображаемым собеседником. Отметим, как планирует учитель в конспекте урока организацию двустороннего общения коммуникантов. Это отражается: 1) в продуманной системе вопросов, вовлекающих учащихся в учебный диалог: *«Согласны ли вы…?», «Как вы считаете…?», «Как вы понимаете…?»*; 2) в использовании системы условных сокращений; 3) в использовании глаголов речи: *«попросить вспомнить…», «сообщить о …»* и др.

Однако, очевидно, сегодня конспект урока может быть соотнесен с полилогом на том основании, что учитель на уроке будет не единственным адресантом, поэтому в данном профессиональном высказывании закладываются как его собственные речевые действия и информация, которую педагог будет озвучивать или записывать, так и речевые действия его собеседников, а также возможные варианты их ответов. При создании конспекта урока учитель, планируя ответы разных школьников: 1) ориентируется на их индивидуальные особенности; 2) моделирует ответ учащихся; 3) фиксирует фамилии учеников, которых необходимо спросить; 4) указывает *«Образец записи в тетрадях учащихся», «Образец выполнения упражнения (задания, разбора)», «Образец рассуждения ученика», «Действия учащихся»*.

Рассмотрим структуру текста конспекта урока. Она имеет четкое трихоматическое вертикальное членение и заданную условиями будущей коммуникации композицию: *заголовочную, интенциональную, основную части*.

Заголовочная часть выполняет роль прогнозирующей сильной позиции текста и включает в себя комуникативно - методический аппарат конспекта урока. Это: а) формулировка темы урока в виде тематического (смыслового) заголовка; б) краткая характеристика типа урока; в) перечень оборудования (наглядных и технических средств обучения); г) список использованной литературы; д) план урока.

В интенциональной части с помощью определенных языковых конструкций формулируются цель и задачи урока (образовательные, воспитательные, развивающие, коммуникативные).

В основной части учитель воспроизводит собственно конспект урока на основе какой-либо жанровой разновидности, выделяемой в том числе с помощью графической оформленности: конспект - план, конспект - таблица, последовательный конспект, конспект - схема, конспект - «поурочная картотека», смешанный конспект. Изучение композиционного построения жанровых разновидностей конспекта урока позволяет говорить о наличии другого текстового признака – *интеграции*. Роль интеграции заключается в том, что учебно - методический материал в конспекте урока выстраивается в соответствии с коммуникативным замыслом учителя, целями и задачами процесса обучения.

Конспект урока может включать в себя *факультативные жанры*: *методическое обоснование подготовленного урока* и *методический самоанализ проведенного урока* как особые аргументативные информативно - оценочные высказывания учителя.

Методическое обоснование урока представляет собой особое информативно - оценочное высказывание учителя, цель которого – обосновать отбор учебно - коммуникативного материала и выразить свое отношение к планируемому уроку, так как оно начинает конспект урока (краткое методическое обоснование урока). В методическом самоанализе урока подводятся итоги проведенного учебного занятия. При этом он сравнивается с кратким методическим обоснованием урока, выявляется, насколько успешно смог спланировать педагог речевую и методическую деятельность как свою, так и других коммуникантов. Вполне очевидно, что эти факультативные жанры рассматриваются в качестве связующих звеньев, соединяющих структурные компоненты конспекта урока и позволяющих определить: а) насколько подготовленный конспект помог учителю реализовать коммуникативный замысел урока; б) достоинства и недостатки спланированного и проведенного урока, следовательно, при дальнейшей переработке конспекта урока учитывать их.

Таким образом, конспект урока имеет определенные границы (т.е. обладает *отдельностью*) и *формально - композиционную завершенность*.

Рассмотрим структурную организацию конспекта урока и его жанровое наполнение. Данное речевое произведение является комплексным жанром, который включает в себя основные разновидности педагогических высказываний: объяснительный и другие виды педагогического монолога, в том числе слово учителя, лекцию, экскурсионную речь, портретную характеристику литературного героя, предметную сказку и т.д.; б) диа- и полилоги: репродуктивную/проблемную беседу, опрос. Введение в конспект урока фрагментов жанров позволяет не только создать продуманное речевое произведение, но и прописать в данном речевом произведении языковые конструкции, благодаря которым уже на уроке будет организован педагогический диалог/полилог (например, *«Согласны ли вы…?», «Будьте готовы ответить на следующие вопросы и привести примеры», «Что нового вы узнали о…?»* и т.п.) или прозвучит качественный

педагогический монолог (например, *«Сегодня нам предстоит подготовиться к…», «Сегодня на уроке вы узнаете…», «Напоминаю вам о…», «Обобщим сказанное»* и др.).

Однако на основе педагогического конспекта могут создаваться другие профессионально значимые жанры (например: урок как профессиональный поликодовый полилог, научно - методическая статья, лекция, рецензия на урок коллеги, научный доклад на методическом объединении, сценарий внеклассного мероприятия и т.д.).

С точки зрения формальной организации *конспект урока* является *особым видом вторичного имплицитного текста*, который имеет определенное структурно - композиционное строение, подготовлен педагогом с учетом одной из жанровых разновидностей данного профессионального высказывания и реализуется как на репродуктивном, так и на проблемном школьном уроке.

В характеристике жанрообразующих признаков конспекта урока одним из значимых является ***фактор объема*** воспроизведения (развернутости/свернутости) учебно - методической информации.

Создание конспекта урока предполагает использование такой жанровой разновидности пересказов, как тезисы: употребляются и именные, и глагольные тезисы (они отличаются формами языковых средств, это могут быть: глаголы повелит. накл., глаголы изъявит. накл. 1 л. мн. ч., инфинитивы).

Обращает на себя внимание тот факт, что глагольные тезисы помогают учителям смоделировать речевую ситуацию, которая может возникнуть на уроке, с их помощью прописываются установки на: слушание, чтение языкового материала, выведение правила, привлечение внимания собеседника и т.д. Благодаря глагольным тезисам создается подробный (развернутый) конспект урока. Развернутый конспект урока напоминает *сценарий,* в нем прописывается в виде реплик речь учителя и учеников как возможных исполнителей (например, в подобный конспект урока включаются жанры профессиональных высказываний; установки на виды речевой деятельности; фразы, которые можно соотнести с постановочными ремарками, такие, как: *«Вывешиваю таблицу», «Записываю на доске такой-то материал», «Включаю магнитофон», «Раздаю карточки», «Открыть доску», «Вызвать к доске такого-то ученика»* и др.) Именные тезисы употребляются учителем в конспекте урока в том случае, когда он хорошо знает свой класс и владеет теоретическим материалом, а следовательно, нет необходимости прописывать в конспекте урока полностью все языковые конструкции и есть возможность воспользоваться клишированными сочетаниями, позволяющими создать во время урока развернутое высказывание.

Подготовленный в определенной форме конспект урока корректируется впоследствии с учетом реально складывающейся коммуникации, а изменения, меняющие его первоначальный объем непосредственно в ходе урока, обусловлены, в первую очередь, особенностями ситуации общения и связаны с необходимостью дополнить/сократить фактический материал; уточнить/пояснить отдельные сведения; скорректировать деятельность школьников; устранить недостатки уже созданного конспекта урока.

Выводы. Как коммуникативное явление, конспект урока представляет собой жанровую разновидность профессиональных репродуктивных высказываний учителя, особый вид вторичного имплицитного текста, текстовые признаки которого реализуются только в том случае, если на его основе разворачивается урок как учебный полилог. Поэтому только целенаправленное обучение студентов педагогического вуза умению создавать конспект урока как риторическое произведение закладывает фундамент будущей коммуникативной компетенции учителя.

Литература:

1. Антонова Л.Г. Письменные жанры речи учителя: Учебное пособие к спецкурсу «Теоретические основы частной педагогической риторики». - Ярославль: Издательство ЯГПУ, 1998. - 114 с.

2. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики: Учебное пособие. - Москва: Лабиринт, 2001. - 304 с.

3. Дементьев В.В. Коммуникативная генристика: речевые жанры как средство формализации социального взаимодействия // Жанры речи: Сборник научных статей. - Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2002. - Вып. 3. - С. 18 - 40.

4. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. - Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 1999. - 382 с.

5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. - Изд. второе, доп., испр. и перераб. - Москва: Логос, 2004. - 384 с.

6. Казанцева О.М., Вишнякова О.В. Письменная речь: Учебное пособие для уч-ся 10-11 кл. и абитуриентов. - Москва: Флинта, Наука, 1998. - 256 с.

7. Князева О.Ю. Обучение реферированию как интеллектуально-речевому умению на уроках русского языка: Дис. …канд. пед наук. - Москва, 1986. – 234 с.

8. Мучник Б.С. Основы стилистики и редактирования. Учебник для высш. и ср. учеб. заведений. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. - 480 с.

9. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. - Изд. 2-е, испр. и доп. / Под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской; сост. А.А. Князьков. - Москва: Флинта, Наука, 1998. - 312 с.

10. Русецкий В.Ф. Публичная речь учителя: от монолога к общению и взаимопониманию // Русская словесность. - 1999. - № 2. - С. 56 - 60.

11. Стилистический энциклопедический словарь / Под ред. М.Н. Кожиной. - Москва: Флинта, Наука, 2003. - 696 с.

12. Филиппов К.А. Лингвистика текста: Курс лекций. – Санкт-Петербург: Издательство СПб университета, 2003. - 336 с.

УДК:378.2

доктор педагогических наук, профессор Скрипкина Алина Вячеславовна
Федеральное государственное казённое образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. Я. Кикотя» (г. Москва);
доктор педагогических наук, профессор Туравец Наталья Романовна
Федеральное государственное казённое образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
начальник отдела информационно-технического обеспечения учебного процесса управления учебно-методической работы Щеголихин Евгений Николаевич
Федеральное государственное казённое образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Москва)

ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные проблемы профессиональной самореализации в условиях современной мультимедийной образовательной среды, которая представляет собой совокупность деловых и личностных качеств специалиста, способствующая формированию способности проектировать свое дальнейшее развитие, к самоутверждению, ответственности за результаты своей профессиональной деятельности; представлена авторская трактовка понятия «мультимедийная образовательная среда», учитывающая принципы медиаобразования, изучающая закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.), осуществляющая обучение в условиях нового информационного общества: представлены апробированные на практике факторы профессиональной самореализации личности в условиях современной мультимедийной образовательной среды (активность, доверительность, конфиденциальность, пространственная и временная значимость, персонификация, интерактивная обратная связь).

Ключевые слова: профессиональная самореализация, высшая школа, мультимедийная образовательная среда, информационная компетентность, факторы.

Annotation. The article deals with the actual problems of professional self-realization in the modern multimedia educational environment of the University, which is a set of business and personal qualities of a specialist, contributing to the formation of the ability to design their further development, self-assertion, responsibility for the results of their professional activities; the article presents the author's interpretation of the concept "multimedia educational environment", taking into account the principles of media education, studying the laws of mass communication (press, television, radio, film, video, etc.), providing training in the new information society: the factors of professional self-realization of the individual in the conditions of modern multimedia educational environment of the University (activity, trust, confidentiality, spatial and temporal importance, personification, interactive feedback).

Keywords: professional self-realization, higher school, multimedia educational environment, information competence, factors.

Введение. Современный период времени можно охарактеризовать количественным ростом распространяемой информации, когда профессиональная самореализацияпрямую зависит от «присвоения» и использования информационных ресурсов. Профессиональная деятельность в условиях информационного общества осуществляется подвоздействием нового поколения информационных технологий, способствующих интенсивности информационного взаимодействия, интенсификации процесса поиска необходимой информации и взаимодействия людей в профессиональной сфере деятельности. Новые реалии формируют новые критерии профессионального соответствия в процессе обучения в высшей школе, требуют от будущего специалиста наличия информационной компетентности, способности самостоятельно проявлять свою профессиональную и социальную активность. Профессиональная информационная компетентность представляет собой совокупность деловых и личностных качеств специалиста, способствующих самореализации в избранной сфере деятельности и способствуетформированию способности проектировать свое дальнейшее развитие, самоутверждению, ответственности за результаты своего труда.

Особые требования к информационной компетентности, как фактору профессиональной самореализации, предъявляются к сотруднику полиции, и в связи с этим, основной задачей образовательной организации МВД России в условиях модернизации является формирование конкурентоспособной личности, способной к самореализации, готовой к самостоятельному поиску необходимой информации, ее анализу и осмыслению в условиях объективно существующего информационного пространства.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе в центре внимания находится проблема создания мультимедийной образовательной среды высшей школы. Так, в работах М.А. Морозовой, рассматриваются мультимедийные системы, ориентированные на повышение эффективности обучения [4]; в статье Н.С. Прокоповой и Д.А. Васильева исследуются основные принципы проектирования модели информационной образовательный среды вуза с использованием мультимедийных технологий [6] и др. В связи с изменением содержания практико-ориентированной подготовки в условиях мультимедийной образовательной средыменяются цели, которые направлены на освоение информационно-коммуникационных технологий, формирование способности к проектированию и решению задач собственного профессионально-личностного развития и самореализации. Анализ литературы по проблеме профессиональной самореализации не оставляет сомнений в необходимости рассмотрения данной проблемы в условиях мультимедийной образовательной среды на основе взаимодействия науки, образования и практической деятельности.

В работах ученых отмечается [7], что компетентность включает профессиональные знания, стремление реализовать их на практике. Кроме того, способность аналитически мыслить, владеть информационными средствами, способствующими самореализации в профессиональной сфере. В контексте информационной компетентности особое значение приобретают современные информационные технологии, позволяющие

решать профессиональные задачи в практико-ориентированной подготовке, в освоении методологии научного и технологического процесса своей будущей профессиональной деятельности, ибо сотрудник полиции должен уметь принимать правильные решения, как при условии дефицита информации, так и в условиях ее избытка, не исключая факторов информационного шума, информационного манипулирования в ситуации глобальной сети Интернет. В процессе обучения в мультимедийной образовательной среде формируется вхождение будущего специалиста в информационную профессиональную среду. В процессе мультимедийного обучения будущие специалисты эффективно используют учебное время, оперативно обновляют свои знания, решают проблемы идентичности, преодолевают сложности адаптации в профессиональной сфере деятельности [8]. Вместе с тем, мультимедийное обучение учитывает принципы медиаобразования, представляющего достаточно новое направление в педагогике, ориентированное на изучение закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.) и обучения в условиях нового информационного общества будущих специалистов. Мультимедийное обучение в условиях образовательной среды высшей школы направлено на подготовку будущих специалистовк работев условиях тотальной информатизации, учитывая новые способыневербальных форм коммуникации с помощью технических средств.

Особое внимание на современном этапе уделяется мультимедийному обучениюс учетом теории «двойного кодирования» (Аллан Паивио [10]), учитывающей, что самореализация личности достигается на основе двух систем: индивидуального подхода в обучении и обеспечение массовости. Задача массовости обучения с успехом может быть решена на основе использования мультимедийных обучающих систем (МОС). При реализации мультимедийного обучениясновной упор приходится на *гибкость* структуры учебно-воспитательного процесса (при самостоятельной работе используются возможности нерегламентированности времени), *модульность* (выбор диверсифицированных учебных курсов и их освоение по индивидуальным программам), *параллельность* (синхронизация обучения с учетом выполнения профессиональной деятельности), *охват* (неограниченности количества обучаемых и объема изучаемого материала через систему электронных библиотек, банков данных, баз знаний и т.д.), *экономичность* (высвобождение учебных площадей, технических средств, снижение затрат на подготовку специалистов), *технологичность*(использование новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий), социальное равноправие (независимость системы обучения от места проживания, материального состояния, здоровья и др.), интернациональность (единый рынок предоставления образовательных услуг) [5].

Практика свидетельствует, что эффективно разработанные мультимедиа, более направлены на постижение смысла, чем текстовая информация. Ученые считают, чтопостижение ментальной модели образования в современном мире направлено на: «альтернативные перспективы; активное участие; ускоренное обучение; запоминание и применение знаний; навыки решения проблем и принятия решений; системное понимание; мышление высшего порядка; автономность и внимательность, управление темпом и информационными последовательностями, доступ к информации для поддержки» [11].

Современное образование не может развиваться вне мультимедийной образовательной среды высшей школы, в рамках которой осуществляется субъектное взаимодействие через открытые интеллектуальные системы (всемирная сеть Интернет, обучающие системы, дистанционные образовательные курсы и т.д.). Организация мультимедийной образовательной среды связана с накоплением ресурсов, способствующих повышению качества подготовки на основе взаимодействия информационных каналов, обеспечивающих внедрению инновационных технологий, интенсифицирующих процесса обучения. Инновационная образовательная среда создает дополнительные возможности для развития креативности будущих специалистов, обеспечивает более полную и точную информацию об изучаемых явлениях и объектах, что позволяет развивать познавательные интересы, способствовать профессиональной самореализации [9].

Мультимедийная образовательная среда предопределяет не только информационную компетентность, но формирует активность, гибкость поведения, устойчивость к социальным изменениям. Особое значение для современной педагогики имеет анализ факторов, которые способствуют гармоничному сочетанию профессионального и личностного развития в профессиональной деятельности, «…самореализация как процесс реализации себя – это осуществление самого себя в жизни и повседневной деятельности, поиск и утверждение своего особого пути в этом мире, своих ценностей и смысла своего существования в каждый данный момент времени» [2].

Самореализация в мультимедийной образовательной среде предполагает развитие личности на основе необходимых усилий, направленных на раскрытие природных, индивидных и профессиональных потенциалов. При этом будущих специалистов во многом *факторы профессиональной самореализации*определяются индивидуальностью, особенностями самосознания, социальным статусом. Говоря о факторах самореализации, мы имеем в виду *причину*, как движущую силу указанного процесса, которая определяет отдельные черты этого процесса, ибо личность сама выбирает для себя направления деятельности и тем самым самостоятельно руководит процессом собственного развития. Факторы самореализации имеют внутреннюю и внешнюю природу: для процесса самореализации как развития индивидуальности характерна преимущественно внутренняя мотивация, ибо «личность предпочитает тот или иной тип самореализации на основе собственного выбора … Человек выбирает такое окружение, такие условия, которые способствуют осуществлению свободы выбора» [1]. Именно поэтому можно утверждать, что в процессе самореализации личность сама определяет векторы собственного развития. Вместе с тем, значимыми являются внешние факторы, связанные с социализацией личности, но они действуют, как внутренние факторы на основе интериоризации социального опыта.

В ходе экспериментального исследования, посвященного проблеме профессиональной самореализации курсантов в мультимедийной образовательной среде высшей школы МВД России, основное внимание уделено факторам взаимодействия внешних и внутренних показателей данного процесса. В работах ученых [2; 3 и др.], представленаклассификации факторов самореализации, учитывающая психоэкологические (влияние окружающей среды); психофизиологические (физиологические особенностикак предпосылка для успешной самореализации); психологические (психоэмоциональные состояния); педагогические (особенности протекания процесса обучения и воспитания);социальные (обеспечивающие социально-ролевых статусов) [3].

Практика подготовки будущих специалистов в образовательной организации свидетельствует о

значимости таких внутренних факторов, как: активность, доверительность, конфиденциальность, пространственная и временная значимость, персонификация, интерактивная обратной связи. Данные факторы оценивают направленность познавательной деятельности и развитие личностных качеств в процессе профессиональной самореализации личности:

– *фактор активности* – предполагает активное и постоянное вовлечение будущих специалистов в работу группы (коллектива); каждый курсант обучается и обучает других на основе осмыслении чувств, мыслей, поступков; репрезентирует мнение на основе полученной информации по каналам ИКТ;

– *фактор доверительности* – основывается на открытости и искренности личности, с анализом своих стремлений, свободного высказывания мыслей; стремление к расширению своего «атласа» информационных технологий;

– *фактор конфиденциальности*– ориентирован на ограничение доступа к обсуждению динамики профессиональной самореализации; предполагает добровольностьучастияи готовность к обсуждению своих индивидуальных особенностейвпреподавателем; строго соблюдение дифференциации процесса профессиональной самореализации;

– *фактор пространственной и временной значимости* – позволяет сконцентрировать умственные и эмоциональные усилия личности на анализе и осмыслении происходящих явлений профессионального роста и самореализации; способствует интенсификации процесса профессиональной самореализации на основе технологийтайм-менеджмента,направленных на освоение информационных технологий;

– *фактор персонификации*– допускает конкретизацию высказываний; не допускает безличных рассуждений; повышает значимость высказываний на основе реализации обратной связи;

– *фактор интерактивности и обратной связи*– определяет уровень суждений, свидетельствует об эмоциях курсантов; способствует установлению понимания, осмысления, доверительности.

Выявленные экспериментальным путем и сформулированные факторы профессиональной самореализации личности в мультимедийной образовательной среде позволили активизировать процесс самореализации на основе использования доступной информации, повысить эффективность освоения новых информационных технологий на основе его индивидуализации, дифференциации и интенсификации самореализации личности; разработать средства, методы и технологии профессиональной самореализации с ориентацией на развивающее, опережающее и персонифицированное образование.

Выводы. В ходе проведенного исследования определено, что на особенности самореализации личности в мультимедийной образовательной среде влияет огромное количество внешних и внутренних факторов: в каждой личности заложен внутренний потенциал, развитие которого зависит от внутренних побуждений и внешних воздействий.

Литература:

1. Кислицина О.А., Мерсиянова А.П. Роль родительских установок в самореализации личности // Вестник КАСУ. – 2006. – №1. – http://www.vestnik-kafu.info.
2. Коростылева, Л.А. Самореализация. Основные сферы жизнедеятельности: Дисс. … доктора психол. наук.: 19.00.01/ Л.А. Коростылева. СПбГУ. – СПб., 2001. – 309 с.
3. Кудинов С. Самореализация как системное психологическое образование. – Библиотека РГИУ: http://www.i-u.ru.
4. Морозова М.А. Мультимедийные системы в виртуальной образовательной среде как средство повышения эффективности обучения / Научный вестник УВАУ ГА (И) – 2917. – №9. – С. 129-132.
5. Олифер В., Олифер Н. Новые технологии и оборудование IP-сетей. – СПб: БХ, 2000. – 512 с.
6. Прокопова Н.С., Васильев Д.А. Принципы проектирования модели информационной образовательной среды с использованием мультимедийных технологий / В сборнике Наука в современном информационной обществе: Материалы 13 международной научно-практической конференции: Научно-издательский цент «Академический». – 2017. – С. 32-34.
7. Равен Дж. Компетентность в современном выявлении, развитии и реализации / Пер. с англ. М.: 2002. – 396 с.
8. Скрипкина А.В., Зиборова М.М. Психолого-педагогические проблемы адаптации курсантов в процессе практико-ориентированной подготовки в вузах МВД России / Вестник экономической безопасности. – 2017. – №2. – С. 285-288.
9. Туравец Н.Р., Тебердиева Ж.И. Значение развития субъектного потенциала курсантов и слушателей образовательной организации МВД России в формировании их профессиональной компетентности / Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №59-4. – С. 297-300.
10. Paivio, A (1986). Mental representations: a dual coding approach. Oxford. England: OxfordUniversityPress.
11. Shepard R.N. Metzer J. Mental rotation of three dimensional objects. Science, 171. pp. 701-703.

УДК: 796.3

доктор педагогических наук, профессор Сомкин Алексей Альбертович
Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Онучин Леонид Александрович
Санкт-Петербургский архитектурно-строительный университет (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Архипова Юлия Александровна
Санкт-Петербургский государственный экономический университет (г. Санкт-Петербург)

«КОРОТКИЙ ВОЛЕЙБОЛ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО «ЭЛЕКТИВНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ» В НЕСПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Аннотация. В статье проводится анализ процесса совершенствования в содержании практического раздела учебного предмета «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» для студентов неспециализированного высшего учебного заведения – Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения. Особое внимание в публикации уделено правилам новой спортивной игры «Короткий волейбол» для студентов.

Ключевые слова: неспециализированное высшее учебное заведение, «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту», кафедра физического воспитания, студенты, «Короткий волейбол», передняя зона.

Annotation. The article provides the analysis of improving process in the content of the practical part of “Elective disciplines on physical education and sport” courses for students in the unspecialized higher education institution – St. Petersburg State Institute of Film and Television. The special attention in the publication is paid to the Code of Points of the new sports game “Short volleyball” for students.

Keywords: unspecialized higher education institution, “Elective disciplines on physical education and sport” courses, Department of Physical Education, students, “Short volleyball”, front zone.

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 3++ (ФГОС ВО 3++) относит дисциплины по физической культуре и спорту к обязательным для освоения студентами всех направлений подготовки (бакалавриат) и специальностей очной формы обучения в неспециализированных (то есть, не физкультурных и не педагогических) высших учебных заведениях Российской Федерации. Данные дисциплины должны быть реализованы в порядке, устанавливаемом конкретным университетом или институтом, в зависимости от численного состава обучающихся, материально-технической оснащённости вуза спортивными сооружениями, оборудованием и инвентарём, уровнем квалификации профессорско-преподавательского состава кафедр физического воспитания. В результате изучения дисциплин по физической культуре и спорту у студентов должна быть сформирована универсальная компетенция (УК–7): «способность поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности». Формирование у студентов конкретных целевых установок, направленных на устойчивое и активно-положительное эмоциональное отношение к этим дисциплинам как социальной и профессиональной потребности современного человека, является важнейшей задачей кафедр физического воспитания в вузах.

Вместе с тем, приходится констатировать наличие отрицательных тенденций, характеризующих уровень физического развития и состояния здоровья студентов, а также их скептическое отношение к «здоровому образу жизни», игнорирование разнообразных средств и возможностей физической культуры и спорта, которые предоставляются им в период обучения в вузе. Поэтому актуальной является задача развития инновационных видов физической активности на занятиях по физическому воспитанию, вызванных современными социокультурными запросами студенческой молодёжи. Молодым людям всегда был присущ дух борьбы и состязательности, что обеспечивается, в частности, и в ходе различных спортивных игр. Игра (в том числе, спортивная) является неотъемлемой частью жизни человека, которая с древнейших времён использовалась в культуре любого народа для воспитания и физического развития подрастающего поколения [2, 8].

Изложение основного материала статьи. Спортивные игры привлекательны тем, что здесь происходит постоянная смена режимов двигательной и умственной деятельности, положительных и отрицательных эмоциональных состояний игроков, а также окружающей их обстановки, разнообразие возникающих игровых ситуаций. Вместе с тем, они способствуют развитию находчивости в сложной игровой обстановке; умению выбрать на игровом поле правильную позицию; способности использовать различные технические и тактические умения и навыки, наиболее рациональные в данный момент игры. Спортивные игры развивают быстроту, ловкость, выносливость, точность реакций, совершенствуют глазомер, укрепляют опорно-двигательный аппарат. Они воспитывают в игроках мужество, решительность и стойкость, готовность прийти на помощь партнёру по команде, а также самообладание и уважение к сопернику. Командные виды спорта развивает также социальное мышление, дисциплинированность, дружескую солидарность, умение работать в группе и строить отношения с окружающими, брать ответственность на себя. Это в дальнейшем поможет индивиду легче включиться и адаптироваться в системе профессиональных и общественных отношений [3, 4, 5, 7]. Поэтому, не случайным является тот факт, что спортивные игры (и, в частности, волейбол) являются, практически, доминирующей составной частью урочных практических занятий по физическому воспитанию в неспециализированных вузах, а также в спортивных секциях студенческих спортивных клубов. Современный волейбол – это олимпийский и на сегодняшний день, практически, профессиональный вид спорта. Волейбол в исполнении мастеров мирового уровня представляет собой чрезвычайно зрелищную и захватывающую внимание миллионов зрителей во всём мире игру, характерными особенностями которой являются:

– высокорослые, прекрасно атлетически подготовленные спортсмены, выполняющие силовые подачи в прыжке;

– мощные нападающие удары с любой точки площадки, надёжные защитные действия как при блокировании у сетки, так и в поле;

– сложные тактические комбинации с участием всех шести игроков, находящихся на площадке.

Поэтому, задачей исследования была разработка правил игры на основе волейбола и внедрение её в учебный процесс на урочных практических занятиях по физическому воспитанию в неспециализированных вузах. Для решения данной задачи использовались следующие методы исследования: анализ научной и учебно-методической литературы, нормативных документов, учебных программ и правил соревнований по волейболу [1, 6, 9]; педагогические наблюдения на урочных практических и секционных занятиях в неспециализированных вузах. При разработке правил проведения новой игры мы основывались на следующих принципах:

– соответствие характера и особенностей игровой деятельности мотивам и потребностям студентов в двигательной активности;

– адекватность компонентов игровой деятельности уровню технической и физической подготовленности, а также состоянию здоровья занимающихся;

– эффективность регламентации процесса проведения урочных занятий с использованием в них новой спортивной игры.

В связи с размерами площадки и другими характерными особенностями данная игра получила название «Короткий волейбол». Далее разберём правила этой игры в сравнении с правилами «классического» волейбола. Наиболее оптимальный состав команды на площадке (по данным многочисленных педагогических наблюдений) – это три человека. Проведя анализ литературных источников, мы обнаружили, что уже существует спортивная игра с использованием мяча на основе правил волейбола (через сетку) в формате «три на три». Это так называемый «Эквадорский волейбол» (Ecuadorian volleyball – Ecuavolley) – вариант «уличной» игры, как правило, на открытом воздухе. Он особенно популярен в Эквадоре, но также развивается в США, Колумбии и других Латиноамериканских странах [10]. Состав команды на площадке – три человека, каждый из которых имеет строго определённые обязанности:

– the flyer – задний игрок, быстро перемещающийся по площадке и принимающий мячи;

– the placer – игрок, стоящий у сетки и перебрасывающий мячи на противоположную сторону;

– the server – игрок, который служит промежуточным звеном между первым и вторым.

Отличительными особенностями этой игры являются: большая высота сетки (275…280 см); использование футбольного мяча (5-го размера). Основные технические действия здесь практически аналогичны волейбольным, однако можно слегка придерживать мяч в руках перед его передачей. Единственным сходством с разработанным нами «Коротким волейболом» является формат игры «три на три». Продолжим рассмотрение основных правил игры в «Короткий волейбол».

Игра проводится на ровной площадке прямоугольной формы размерами: 6 метров в длину и 9 метров в ширину (6х9 м), которая поделена посередине центральной линией. Над этой линией установлена волейбольная сетка высотой не более 220 см, что ниже, чем даже в женском волейболе. Таким образом, по сравнению с «классическим» волейболом, размеры игрового поля в «Короткий волейбол» ограничены только передними зонами с каждой стороны от сетки. Боковые линии, а также и линии атаки (по разметке на площадке для «классического» волейбола) входят в размер площадки для «Короткого волейбола» и являются её частью. Задние зоны стандартной волейбольной площадки не являются игровыми, но участники игры могут в них заходить: при подаче мяча, его приёме или выполнении передачи. Игра проводится с использованием стандартного волейбольного мяча. Цель игры в «Короткий волейбол» такая же, как и в «классическом» волейболе, – любым атакующим ударом «приземлить» мяч на игровой поверхности площадки на половине поля соперника, или заставить игроков противоположной команды ошибиться.

Расположение игроков: площадка по количеству игроков условно разделена на три зоны – вторая, третья, четвёртая. В «классическом» волейболе это зоны игроков, стоящих на передней линии. При розыгрыше мяча на своей половине поля игроки могут перемещаться только в пределах своих зон (не меняясь между собой местами). Однако, как было сказано выше, они могут выходить за пределы игрового поля.

Подача мяча может осуществляться с любого места в задней зоне стандартной волейбольной площадки. После подачи игрок возвращается на свою позицию на игровом поле (2, 3 или 4 зона). В «Коротком волейболе» допускается любой вариант выполнения подачи: сверху, снизу (прямая или боковая). Однако, в связи с малыми размерами площадки, наиболее эффективной является так называемая подача «свечой», при которой мяч летит по достаточно высокой траектории и опускается в непосредственной близости от сетки на стороне противника. Кроме того, в «Коротком волейболе» допускается выполнение подачи двумя руками (после подбрасывания мяча вверх одной рукой) – подобно используемой в волейболе верхней передаче. Такой вариант подачи увеличивает шансы на точность её выполнения. Ротация игроков по зонам в процессе игры может не осуществляться или происходить в произвольном порядке (перед выполнением «своей» подачи), удобном для игроков данной команды, но очерёдность при подаче мяча должна соблюдаться. Розыгрыш мяча, практически, полностью аналогичен «классическому» волейболу. Принимающая подачу команда имеет возможность выполнить три удара для возвращения мяча на половину поля соперника. Выигравшая розыгрыш команда получает одно очко. В «Коротком волейболе» допускается только одиночное блокирование нападающего удара (то есть только одним игроком команды), которое не входит в количество названных выше трёх ударов. Партия выигрывается командой, первой набравшей 21 очко с преимуществом в два очка (например, 21:19). Игра выигрывается командой, победившей в двух партиях. Если же после двух партий счёт 1:1, то проводится третья партия – до 15 очков, также с преимуществом в два очка (например, 15:13). Смена сторон площадки после окончания очередной партии может по желанию обеих команд и не проводиться (для экономии времени).

Состав команды может быть произвольным: три девушки, три юноши, один юноша и две девушки, одна девушка и двое юношей. В связи с этим любые акцентированные нападающие удары в прыжке (особенно в исполнении юношей) строго запрещены. Перебрасывать мяч через сетку на половину поля соперника можно верхней или нижней передачей (одной либо двумя руками). Допускается перебрасывание мяча в прыжке, но, как было сказано выше, без акцентированного удара.

Таковы основные правила и ключевые моменты в разработанной новой спортивной игре «Короткий волейбол». На протяжении, практически, двух лет эта игра активно использовалась при проведении урочных практических занятий по «Элективным дисциплинам по физической культуре и спорту» в Санкт-Петербургском государственном институте кино и телевидения (СПбГИКиТ) и вызвала достаточно высокий

интерес со стороны студентов первых-третьих курсов. В перспективе планируется организовать соревнования по «Короткому волейболу» среди команд курсов и факультетов и включить этот вид в программу комплексной Спартакиады института. Однако, прежде всего, разработанная и успешно апробированная на занятиях игра имеет ярко выраженную рекреационную направленность. Она направлена на активный отдых с переключением на другой вид деятельности, связанный с «эмоционально наполненными» и доступными для основной массы студентов неспециализированного вуза физическими нагрузками. Главное – это получить физическое удовольствие и эмоциональную «разрядку», которые присущи практически любой игровой двигательной деятельности, снять умственные нагрузки, отвлечься от напряжённого учебного процесса.

Выводы. Инновационный подход к проведению урочных практических занятий по физическому воспитанию в неспециализированных вузах в настоящее время подразумевает, в том числе, разработку, внедрение и популяризацию новых, привлекательных для студентов видов физической активности. Важной составной частью такого подхода являются различные спортивные игры, творчески адаптированные для широкого круга молодых людей с позиций доступности, привлекательности и перспективности, а также соответствия уровню их физической и технической подготовленности. Разработанный нами вариант игры под названием «Короткий волейбол» полностью отвечает перечисленным требованиям. На первом этапе – это игра, имеющая, в основном, рекреационную направленность. Далее, уточняя и совершенствуя её правила, можно организовывать соревнования на уровне вуза – между учебными группами, курсами, факультетами. Это особенно актуально для неспециализированных вузов, в которых даже на факультете иногда невозможно собрать полноценную команду юношей или девушек для участия во внутривузовской Спартакиаде. Наконец, игру можно пропагандировать (в том числе и через социальные сети в Интернете) для её развития в других вузах и проводить пока неофициальные межвузовские турниры. Таким образом, «Короткий волейбол» может в значительной степени удовлетворить потребности студентов в двигательной деятельности и активном отдыхе, с одной стороны, и в состязательности в процессе спортивной борьбы, с другой.

Литература:

1. Бухтояров, И.М. Спортивные и подвижные игры в вузе: практические рекомендации / И.М. Бухтояров; Московский государственный университет печати. – М., 2003. – 97 с.

2. Губа, В.П. Модернизация теории и методики спортивных игр / В.П. Губа, А.В. Родин // Теория и практика физической культуры: научно-теоретический журнал. – 2010. – № 4. – С. 16–19.

3. Демеш, В.П. Формирование профессиональной компетентности студентов-строителей средствами спортивных и подвижных игр / В.П. Демеш, И.С. Москаленко, Н.И. Перевозникова // Теория и практика физической культуры: научно-теоретический журнал. – 2015. – № 9. – С. 23–24.

4. Лутченко, Н.Г. Спортивные игры в практике физического воспитания студентов гуманитарного вуза / Н.Г. Лутченко, И.В. Соколова, Г.А. Вайник // Спортивные игры: настоящее и будущее: материалы II Международной научно-практической конференции, посвящённой 75-летию кафедры спортивных игр НГУ им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. Вып. 2 / НГУ им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. – СПб., 2009. – С. 118–122.

5. Матиевская, С.М. Совершенствование учебной программы вуза по дисциплине «Физическая культура» (на примере волейбола) / С.М. Матиевская, Г.А. Крутько // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 4–2. – С. 156–159. URL: http://expeducation.ru/ru/article/view?id=4006.

6. Официальные волейбольные правила 2017–2020. – М.: Всероссийская федерация волейбола, 2017. – 85 с.

7. Платонова, Н. И. Волейбол как средство развития физических качеств студентов вузов / Н.И. Платонова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 7 (июль). – С. 105–110.

URL: http://e-koncept.ru/2016/16147.htm.

8. Сомкин, А.А. Спортивные игры как физкультурно-кондиционный спорт для студентов высших учебных заведений: монография / А.А. Сомкин, С.И. Дорохов. – СПб.: Изд-во СПбТЭИ, 2012. – 84 с.

9. Спортивные игры: техника, тактика, методика обучения: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / Ю.Д. Железняк, Ю.М. Портнов, В.П. Савин, А.В. Лексаков; под ред. Ю.Д. Железняка, Ю.М. Портнова. – 7-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 520 с.

10. Republic of Ecuador. CultureGrams. World Edition. – Michigan: ProQuest LLC and Brigham Young University, 2011. – 5 p.

УДК:378.1

кандидат педагогических наук, доцент Стафеева Анастасия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Чаулина Марина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
заведующая кафедрой физической культуры Комерческая Светлана Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования Нижегородский государственный инженерно-экономический университет (г. Княгинино)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ АППАРАТНО - ПРОГРАММНЫХ КОМПЛЕСОВ В ВУЗАХ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки будущего специалиста в педагогическом вузе, готового к постоянному повышению профессиональной компетентности, к самообразованию. Дисциплина «Физическая культура» в вузе представлена основополагающим элементом физкультурного образования, способствующим общему и профессиональному развитию личности. Авторами предлагается модель образовательного процесса по дисциплине «Физическая культура», ориентированная на формирование, развитие и саморазвитие у выпускников вузов компетенций, необходимых для сохранения и укрепления их здоровья и для совершенствования их физического состояния для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности. Использование в учебном процессе НГПУ им. Козьмы Минина аппаратно-программного комплекса «Истоки здоровья» в рамках работы «Лаборатории функциональной диагностики» позволяет студентам получать информацию, позволяющую достоверно судить о функционировании основных систем организма и прогнозировать их изменение при влиянии разнообразных факторов, выявить отклонения значений различных показателей от нормативных и объективно обосновывать необходимость их коррекции, что способствует увеличению мотивации обучающихся к физическому совершенствованию и профессиональному саморазвитию и самоактуализации.

Ключевые слова: физическая культура в вузе, профессиональное саморазвитие, аппаратно-программный комплекс, диагностика здоровья, самоактуализация.

Annotation. The article deals with the problem of training a future specialist in a pedagogical university ready to constantly improve professional competence, to self-education. The discipline «Physical culture» in the university is represented by the basic factor of physical education, which contributes to the overall and professional development of the individual. The authors propose a model of the educational process in the discipline «Physical Culture» focused on the formation, development and self-development of graduates of universities of competences that are fundamentally important for maintaining and strengthening their health and for improving their physical condition to ensure full social and professional activities. The use of the hardware and software complex «Health Origins» in the educational process of the National Pedagogical University named after Kozma Minin allows students to obtain information allowing to judge objectively the functioning of the main body systems and predict their change under the influence of various factors, to reveal deviations in the values various indicators from normative and objectively substantiate the need for their correction, which contributes to increasing the motivation of students to a physical perfection and professional self-development and self-actualization.

Keywords: physical culture in high school, professional self-development, hardware-software complex, health diagnostics, self-actualization.

Введение. В современных условиях перед высшим образованием встает задача научить студента как будущего специалиста быть готовым к постоянному повышению профессиональной компетентности, к самообразованию [4]. Учебное заведение должно обеспечить обучающимся возможность выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, траекторию саморазвития и самоактуализации. Саморазвитие - одна из сложных и многогранных педагогических категорий. Считается, что в основе этого понятия располагается сила самодвижения, которая обуславливает вектор самосознания личности как важнейший компонент самосозидания. В области философии эта идея используется с начала XX века: отечественные философы и психологи (Бахтин М. М., Бердяев Н. А., Блонский П. П., Вентцель К. Н., Гумилев Л. Н., Соловьев В. С., Флоренский Л. А. и др.) выделяли самодвижущую силу как основополагающий момент в самостроении человека. Современные психологи (Альбуханова-Славская А. К., Битянова М. Р., Рубинштейн С. Л., Слободчиков В. И., Чинкина Н. Ш. и др.) обозначают саморазвитие как стержневой внутренний механизм развития и формирования, имеющий регулятивную функцию [2; 5].

Определение «самоактуализация личности» - не новинка для российской педагогической науки. Позаимствовав это понятие у американских психологов - гуманистов, отечественные ученые поставили самоактуализацию личности как одну из задач нашей системы образования. Совершенно очевидно, что потребность в самоактуализации - это фундаментальное свойство сформированной личности. «Актуальная потребность в саморазвитии, стремление к самосовершенствованию и самореализации представляют огромную ценность сами по себе. Они являются показателем личностной зрелости и одновременно условием ее достижения» [3]. Самоактуализация - это постоянная реализация существующих возможностей, способностей и умений, выполнение своего призвания или судьбы, глубокое познание и принятие своей природы, стремление к внутренней гармонии личности. Если представить личность как открытую систему, стремясь к самоактуализации, она раскрывается через всевозможные формы деятельности и активности, осваивает социальные и индивидуальные компетенции.

Особенно актуально развитие потенциальных возможностей и непрерывное самосовершенствование при подготовке студентов в педагогическом вузе. Психологически здоровую личность (в понятиях гуманистической психологии используется термин самоактуализирующаяся личность) может сформировать только психологически здоровая личность. Таким образом, актуальным является создание в учебном

процессе в вузе возможностей для реализации студентами собственных личностных ресурсов, развития профессионально значимых качеств и ценностных ориентаций. Достижение вышеизложенных задач возможно при создании образовательной среды в вузе на основе использования современных технологий, которая будет способствовать саморазвитию и самоактуализации личности студентов.

Изложение основного материала статьи. Информатизация всех сфер жизни общества нашла отражение в стратегии приоритетных направлений государственной политики в сфере высшего физкультурного образования. Появились новые требования к профессиональной подготовке будущего специалиста, основанные на формировании его готовности к высокопроизводительному труду. Одной из основных задач вузов стало раскрытие психофизических возможностей студентов, гармоническое развитие их физических, умственных и нравственных сил путем использования различных видов двигательной активности, здорового питания, правильного режима труда и отдыха. Физическое упражнение - основное средство физкультурной деятельности. Его содержание включает целенаправленно выполняемые двигательные действия, содержащие как моторно-исполнительные (операционные механизмы), так и познавательные, проектно-смысловые и эмоционально-оценочные аспекты [6]. Для наиболее полной реализации своих развивающих и формирующих функций, физическая культура должна быть направлена на решение следующих основных задач:

1) гармоничное развитие физических способностей, что приведет к укреплению здоровья и обеспечению высокой работоспособности;
2) развитие и совершенствование двигательных и технико-тактических действий в различных видах спорта;
3) формирование потребности регулярно заниматься физическими упражнениями;
4) освоение методов профилактики профессиональных заболеваний;
5) развитие организаторских компетенций для проведения самостоятельных занятий физической культурой в коллективе.

Но важнейшей задачей в преподавании учебной дисциплины «Физическая культура» в вузах является внедрение в студенческую среду ценностей физического воспитания, что будет способствовать общему и профессиональному развитию человека.

Одним из путей решения оптимизации физического воспитания в вузе может стать разработка модели по физической культуре, ориентированной на формирование, развитие и саморазвитие у студентов компетенций, необходимых для сохранения и укрепления их здоровья в зависимости от их интересов, целей, физического состояния и специфики будущей профессиональной деятельности.

Предлагаемая нами модель образовательного процесса по дисциплине «Физическая культура» направлена на улучшение физического состояния студентов, повышения эффективности их физической подготовленности, а также на формирование готовности самостоятельно поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (УК-7, ФГОС 3 ++).

В данной модели особое место уделяется теоретико-методическим занятиям. Их целью является формирование у студентов навыков оценки своего физического состояния с помощью простейших тестов - антропометрических индексов и функциональных проб, не требующих специального оборудования и предварительной подготовки. Благодаря полученным знаниям об уровне своего физического развития и о функциональном состоянии своего организма, студенты смогут выявить отклонения значений различных показателей от нормативных и объективно обосновать необходимость их коррекции, что приведет к увеличению мотивации обучающихся к физическому совершенствованию.

В результате прохождения базового модуля каждый студент составит индивидуальный дневник здоровья, на основании которого сможет выбрать вид физкультурно-спортивной деятельности в рамках модуля «Элективные дисциплины по физической культуре», наиболее адекватно отвечающий его целям и потребностям, обеспечивая тем самым здоровьеформирующую и здоровьесберегающую технологию физического воспитания.

На факультете физической культуры и спорта НГПУ им. Козьмы Минина действует «Лаборатория функциональной диагностики», в рамках деятельности которой студенты имеют возможность получить данные о состоянии своего физического развития и функциональных возможностей. В «Лаборатории функциональной диагностики» используются аппаратно-программный комплекс (АПК) «Истоки здоровья» и Биоимпедансный анализатор состава тела АВС-02 «МЕДАСС». Биоимпедансный анализ состава тела - это диагностический метод, позволяющий на основе измеренных значений электрического сопротивления тела человека и антропометрических данных, введенных вручную, оценить абсолютные и относительные значения параметров состава тела и соотнести их с интервалами нормальных значений признаков, оценить резервные возможности организма и риски развития ряда заболеваний. Биоимпедансный анализатор состава тела АВС-02 «МЕДАСС» определяет следующие параметры: основной обмен, фазовый угол, индекс массы тела, жировая масса тела, безжировая (тощая) масса, активная клеточная масса (АКМ), процентное содержание АКМ в безжировой массе, скелетно-мышечная масса (СММ), процентное содержание СММ в безжировой массе, удельный (нормированный на площадь поверхности тела) основной обмен, общая вода организма, объем внеклеточной жидкости, индекс талия-бедра, а также процентное содержание жира в теле. Указанные оценки представлены на фоне графических шкал нормальных значений показателей, учитывающих пол, возраст и рост обследуемого. Участки шкал, лежащие левее нижней границы нормы, соответствуют низким значениям, правее – высоким. Справа от шкал указан процент от нормы для каждого из параметров.

АПК «Истоки здоровья» предназначен для неинвазивной экспресс-диагностики основных систем организма: сердечно-сосудистой, дыхательной, центральной нервной системы и психоэмоциональной сферы [1]. С помощью данного АПК можно дать количественную характеристику резервам здоровья, изучить особенности адаптации к физической нагрузке на основании анализа адаптационного, физического и психологического компонентов; выявить и скорректировать нарушение разных механизмов адаптации к физической нагрузке.

Входящие в состав АПК диагностические тесты являются общепризнанными и хорошо зарекомендовавшими себя в функциональной диагностике:

1) Функциональные тесты, определяющие в состоянии покоя параметры функциональных резервов

сердечно-сосудистой системы и центральной нервной системы: тест вариационной пульсометрии (по Р.М. Баевскому) - высокоэффективный метод исследования системы регуляции и оценки на текущего функционального состояния и адаптационных резервов организма; тест общей реактивности (по Л.Х. Гаркави с соавт.), позволяет определить текущий баланс в организме между расходом и накоплением энергии и адаптационных резервов, а также степень гармоничности функционирования всех подсистем организма; тест зрительно-моторной реакции (по Т.Д. Лоскутовой) позволяет оценить функциональное состояние ЦНС по показателям возбудимости, реактивности и устойчивости реагирования.

2) Физические тесты, определяющие параметры функциональных резервов физического здоровья под нагрузкой: проба PWC-170 позволяет оценить физическую работоспособность, определить фактическое и должное максимальное потребление кислорода (МПК), характеризующее аэробную производительность и функциональные резервы кислородтранспортной системы организма; тест физических возможностей (по Г.Л. Апанасенко) - балльная оценка уровня физического здоровья.

3) Психологические тесты, определяющие параметры функциональных резервов психического здоровья: тест тревожности (личностной и ситуативной тревожности Спилберга-Ханина); тест цветовых выборов (адаптированный цветовой психодинамический тест Люшера-Собчик); тест общей реактивности (психофизиологический тест Гаркави).

В АПК вычисляется интегральная оценка резервов здоровья с указанием слабых звеньев организма. По результатам каждого теста выводится процент от нормы для здорового организма. На следующем этапе все оценки суммируются, учитывая вес каждого фактора, отдельно по адаптационной, физической и психологической составляющей здоровья. На последнем этапе высчитывается интегральный показатель здоровья (все оценки суммируются) [3]. Также, АПК позволяет проанализировать влияние на здоровье таких факторов, как климат региона проживания, продолжительность сна, наличие вредных привычек, уровень физической активности, степень психоэмоционального окружения и т.д.

Выводы. Профессиональное саморазвитие студента педагогического вуза является самоуправляемым и самоконтролируемым процессом формирования и развития профессионально важных качеств личности, актуализации и развития творческой и профессиональной индивидуальности, в котором студент выступает и как субъект, и как объект деятельности.

Процесс обучения в педагогическом вузе представляет собой многоуровневый процесс формирования и развития педагогических способностей, профессионально значимых компетенций, характеризующих субъективные и объективные критерии профессионального роста. Использование в учебном процессе в рамках учебной дисциплины «Физическая культура» аппаратных комплексов с целью получения знаний об уровне своего физического развития и о функциональном состоянии своего организма позволяют каждому студенту получить информацию, позволяющую объективно судить о функционировании основных систем организма и прогнозировать их изменение при воздействии различных факторов, выявить отклонения значений различных показателей от нормативных и объективно обосновать необходимость их коррекции, что будет способствовать увеличению мотивации обучающихся к физическому совершенствованию, профессиональному саморазвитию и самоактуализации.

Литература:

1. Баландин Ю.П., Генералов В.С., Шишлов В.Ф. Краткое методическое руководство по применению АПК «Истоки здоровья» 2012
2. Егорова Ю. А. Студент вуза как субъект саморазвития // Педагогика высшей школы. 2015. №1. С. 3-7. URL https://moluch.ru/th/3/archive/3/75/ (дата обращения: 20.08.2018).
3. Кириллова Я. В. Проблема самоактуализации в процессе профессионального воспитания студентов вуза физической культуры // Вестник ЧГАКИ. 2013. №4 (36). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-samoaktualizatsii-v-protsesse-professionalnogo-vospitaniya-studentov-vuza-fizicheskoy-kultury (дата обращения: 16.08.2018).
4. Мороденко, Е.В. Сравнительный анализ особенности социальной адаптации современной молодежи в кризисные периоды перехода «школа - вуз - трудоустройство» / Е.В. Мороденко // Ученые записки ун-та им. П.Ф. Лесгафта. - 2011. - № 3. - С. 143-148.
5. Руненко С. Д., Ачкасов Е. Е., Самамикоджеди Н. , Каркищенко Н. Н., Таламбум Е. А., Султанова О. А., Красавина Т. В., Кекк Е. Н. Использование современных аппаратно-программных комплексов для изучения особенностей адаптации организма к физическим нагрузкам // Биомедицина. 2011. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sovremennyh-apparatno-programmnyh-kompleksov-dlya-izucheniya-osobennostey-adaptatsii-organizma-k-fizicheskim-nagruzkam (дата обращения: 14.08.2018).
6. Стафеева А.В. Конструирование формы оценки результатов выполнения обучающимися учебно-исследовательской работы в вузе // Вестник Мининского университета. №4 (17). 2016. С. 8-11

Педагогика

УДК 378.14; 159.99

начальник кафедры специальной подготовки института развития Стельмах Андрей Алексеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирская пожарно-спасательная академия» Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий» (г. Железногорск)

ПРЕСТИЖ ПРОФЕССИИ КАК ОДИН ИЗ ЭЛЕМЕНТОВ, ФОРМИРУЮЩИХ СИСТЕМУ КООРДИНАТ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «престиж профессии» и «имидж профессии» как компоненты одной системы, формирующей ценностное отношение к определённому виду трудовой деятельности. Делается попытка анализа соотношения понятий «ценностное отношение к профессии» и «престиж профессии»: являются ли они логичными и последовательными элементами одной системы или же это неустойчивая, существующая лишь в определённый отрезок времени, система координат. Массовая культура и СМИ как катализатор процессов повышения престижности профессии. Делается вывод о

необходимости стимулирования повышения престижности отдельных профессий посредством мер государственной поддержки.

Ключевые слова: престиж профессии, имидж профессии, ценностное отношение к профессии, массовая культура.

Annotation. The article deals with the concept of "prestige of the profession" and "image of the profession" as components of a system that forms a value attitude to a particular type of work. An attempt is made to analyze the relationship between the concepts of "value attitude to the profession" and "prestige of the profession": whether they are logical and consistent elements of the same system or it is unstable, existing only in a certain period of time, the coordinate system. Mass culture and mass media as a catalyst for increasing the prestige of the profession. It is concluded that it is necessary to stimulate the increase of the prestige of certain professions through the measures of state support.

Keywords: the prestige of the profession, the image of the profession, the value attitude to the profession, popular culture.

Введение. Очевидно, что в любые времена и при любых общественно-политических режимах профессиональная ориентация обязательно учитывает такой фактор, как престиж профессии. Это обстоятельство может носить как положительный, так и отрицательный характер, ведь перечень социальных характеристик любой профессии весьма обширен, но при этом такой показатель, как престиж, в большинстве случаев будет доминировать. Молодому человеку, стоящему перед выбором профессии, очень важно получить профессию, которая пользуется уважением в обществе, которая высокооплачиваема и перспективна. С другой стороны, выбор профессии по принципу престижности несёт в себе потенциальную опасность: через некоторое время её обладатель обязательно столкнётся с моральным выбором – следовать по избранному пути далее или же сменить профессию, сделав выбор в пользу своей предрасположенности к тому или иному виду деятельности.

Изложение основного материала статьи. Престиж любой профессии, в том числе сотрудника МЧС России, складывается из многих факторов: социальных, психологических, экономических, политических и даже случайных. По сути, престиж профессии – это оценка, которую выставляет общество не отдельным представителям профессионального сообщества, а его членам в совокупности.

Если препарировать понятие «престиж профессии» хотя бы на элементарные составляющие, станет понятно, что оно состоит из самого широкого спектра компонентов: от субъективного отношения конкретного человека к конкретной профессии до «статуса» профессии на рынке труда.

Поскольку ценностное отношение к профессии является выражением внутреннего отношения субъекта к выбранной специальности, то престиж профессии – это, скорее, набор характеристик, формируемых общественным мнением, на основе таких данных, как статус специалиста, стандарты профессии, её социальная функция, уровень заработной платы, условия труда, степень развития корпоративной культуры и многое другое.

Рассмотрим структуру престижа профессии. Во-первых, это априори должна быть не вспомогательная профессия, а основная. Во-вторых, необходимо наличие условий для самоутверждения личности. В-третьих – это содержательность труда. В-четвёртых – высокий уровень заработной платы. Данная градация не является иерархической, элементы структуры перечислены в случайном порядке: для разных людей в различных ситуациях критерии могут как терять свою ценность, так и приобретать её.

Таким образом, мы приходим к выводу, что изначально необходимо не просто разобраться с терминологией, но и определиться, что из этих двух понятий есть первообразование. Является ли престиж следствием ценностного отношения к профессии, либо же ценностное отношение к профессии формирует её престиж?

Исходя из того, что ценностное отношение человека к профессии – это прежде всего огромный комплекс специально организованной многоуровневой и многоэтапной работы, требующей значительных усилий как от государства, так и от индивидуума (и в первую очередь эта работа основана на структурном знании), то формирование престижа профессии происходит под влиянием многочисленных внешних, в том числе противоречивых, обстоятельств.

Однако не всё так просто: система координат, формирующих понятие «престиж профессии», сложна и многообразна. Если бы молодёжь при выборе профессии ориентировалась лишь на её престижность, экономические механизмы страны попросту бы потеряли свою работоспособность. Кроме того, очень сложно представить такую массу молодых людей, которые ходят на работу только из-за того, что она обладает высокой степенью престижности. Значит, существуют и иные мотивы, движущие индивидуумом при выборе профессии.

Этот вопрос можно сформулировать и по-другому: какую роль играет престиж профессии в системе координат «ценностное отношение к профессии?» Ответ на него не так прост, как может показаться на первый взгляд.

Несмотря на то, что такое явление, как престиж профессии, неоднократно являлось предметом исследований, его очертания представляются нам очень зыбкими. Изначально содержание этого понятия не может носить константный характер, поскольку подвержено значительному воздействию со стороны многочисленных социальных факторов. В том числе здесь можно отметить влияние и потребности современного гиперинформационного общества.

Является ли понятие «престиж профессии» архаичным? Безусловно, нет. Однако, как нам видится, с течением времени меняется не только содержание этого понятия, но и отношение к нему. Нельзя не заметить, что на современном этапе немаловажное значение имеет такой атрибут профессии, как её внешний образ, имидж, формируемый в массовом сознании. Символический образ профессии становится причиной, по которой молодой человек сформирует своё желание или нежелание пополнить ряды именно этого сообщества. Да, это не столь весомый фактор, как ценностное отношение к профессии, но, тем не менее, он тоже имеет большое значение для человека, стоящего перед выбором трудового пути.

Если престижность профессии – это в первую очередь содержание, то её имидж – это, скорее, форма. Границы этой формы задаются, прежде всего, общественными и культурными явлениями. При этом нужно учитывать, что социокультурные условия не статичны. Напротив: они имеют свойство постоянно изменяться, а вместе с ними меняется и имидж профессии. Его формирование происходит с учётом имеющейся в

государстве системы ценностей, идеологии, уровня жизни населения, а также процессов, происходящих внутри профессиональных сообществ, и деятельности социальных институтов.

Таким образом, мы выходим на ещё одну координату, которая, наряду с престижем профессии, определяет понятие «ценностное отношение к профессии» – её имидж. Хотя на первый взгляд может показаться, что это тождественные понятия, но их необходимо разграничивать, и нам представляется, что очень важно это сделать именно в эпоху масскультуры.

Имидж – это, скорее, иллюзия, чем реальный набор качеств и свойств. Однако роль этого понятия ни в коем случае нельзя недооценивать. Имидж сам по себе не является содержанием профессии, но он частично является основой для формирования её престижа, а престиж – элемент, который играет значительную роль в формировании ценностного отношения к профессии.

Влияние общего состояния культуры на престиж профессии происходит только тогда, когда этот процесс носит массированный характер. В связи с этим необходимо рассмотреть природу влияния социально-экономической ситуации в стране на степень престижности профессии, а также, в свою очередь, её тесную взаимосвязь с массовой культурой.

В советские времена практически на каждом предприятии существовал бухгалтерский отдел. И чем крупнее было предприятие, тем масштабнее было это подразделение. Типичная бухгалтерия того периода – несколько женщин разного возраста (от молодых до уже вышедших на пенсию), выполняющих рутинную работу, подчас не совсем экономически оправданную.

Однако при этом даже в художественных фильмах того периода практически отсутствует положительный или нейтральный герой, работающий бухгалтером. А в некоторых кинематографических произведениях эта профессия и вовсе получила иронический оттенок – например, в фильме «Служебный роман» героиня по имени Шурочка числилась именно в бухгалтерии, однако на самом деле выполняла различные общественные поручения. Это свидетельствует о том, что в те годы вряд ли приходилось говорить о престижности этой профессии и о её положительном имидже.

Таким образом, на протяжении многих десятилетий профессия бухгалтера не получала ни одного хоть сколько-нибудь заметного социально-культурного стимула для повышения престижа профессии или хотя бы для её «романтизации». Более того: в общей структуре профессий в связи со своей массовостью и некоторой другой спецификой она вызывала скорее снисходительное отношение.

Однако в начале 90-х, когда граждане России получили право заниматься индивидуальной предпринимательской деятельностью, профессия бухгалтера приобрела необыкновенную популярность. Причём, учитывая, с какой скоростью происходили изменения в экономике и как быстро вносились новшества в законодательную базу страны, в фирмы в основном требовались люди активные, молодые, но при этом со значительным багажом знаний; умеющие быстро ориентироваться в происходящих в стране изменениях; не боящиеся рисковать; умеющие анализировать и видеть перспективу.

Кроме того, в стране начались такие важнейшие процессы, как массовый переход имущества из государственной собственности в частную, и это тоже требовало привлечения большого количества опытных специалистов. Нельзя не учитывать, что в то время шло и постоянное совершенствование системы налогообложения.

Все эти факторы привели к тому, что престиж бухгалтерского дела за короткий период невероятно вырос, и на рынке труда профессия стала одной из самых популярных. Это отразилось в массовой культуре: в репертуаре одной из групп появилась песня под названием «Бухгалтер» – ещё несколькими годами ранее такое явление нельзя было и представить.

Практически в каждом средне-специальном учебном заведении были открыты соответствующие специальности, а в некоторых – даже ускоренные курсы. Ежегодно в стране выпускались десятки тысяч дипломированных бухгалтеров и экономистов.

В итоге произошло перенасыщение рынка труда и теперь, если оценивать профессию бухгалтера по шкале «престижности», можно сделать вывод, что она в значительной степени утратила свои позиции. Хотя, безусловно, это и сейчас – одна из востребованных специальностей.

Таким образом, произошло интересное явление: изменившиеся в стране социально-экономические условия не только моментально привели к повышению престижа одной определённой профессии, но и оказали значительное влияние на культуру.

Однако, как мы уже отмечали, этот процесс может носить и обратную направленность. Например, профессия пожарного априори является в массовом сознании профессией людей отважных, смелых и даже героических. Высокий уровень сложности этого труда не нуждается в доказательствах, однако при этом до сих пор в Российской Федерации отсутствуют произведения культуры и искусства, которые оказывали бы влияние на престиж этой профессии. В частности, в литературе пожарного как главного героя можно увидеть лишь в малоизвестном романе Андрея Зарина «Серые герои» (конец XIX века) и в одной из глав цикла «Москва и москвичи» Владимира Гиляровского (первая четверть XX века).

Что касается кинематографии, то здесь представлены лишь фильмы американского производства: телесериал «Пожарные Чикаго» (премьера состоялась в октябре 2012 года) и фильм «Огненный вихрь» (1991 год). Деятельность пожарных служб практически никогда не становилась объектом внимания советских и российских кинематографистов.

А вот в отечественной живописи пожарная тематика представлена весьма широко, причём на каждом полотне отражено именно уважительное отношение к профессии, восхищение ею: «Будни пожарного» Николая Погребняка (1930 год), «Портрет пожарного» Арлена Кашкуревича (1955 год), «Тушение пожара на нефтеперегонном заводе в городе Грозном» Петра Миронова (1975 год), «Пожарные» Николая Лича (1986 год), «Игры огнеборцев» Алексея Шалаева (2007 год). Однако при этом ни одно из полотен не стало ярким, а тем более – массовым явлением отечественной культуры.

И если с профессией бухгалтера всё очевидно (её популярность носит волнообразный характер), то с пожарными не всё так просто. С одной стороны, объективное содержание профессии не вызывает никаких сомнений в её престижности: она – благородна, имеет «романтический» имидж, подкреплена достойной зарплатой, льготами для сотрудников.

Даже семантическое поле однозначно указывает на престижность этой профессии: «уважение», «авторитет», «слава», «достоинство», «благородство». Но при этом проблема заключается в том, что эти характеристики существуют как бы сами по себе – это очевидные ассоциации, являющиеся следствием

обычных профессиональных обязанностей пожарного.

С одной стороны, «силовое» поле профессии настолько мощное, что не нуждается в дополнительной аргументации, в том числе с использованием произведений или явлений культуры. Престижность профессии пожарного очевидна в любые времена наряду с представителями других оперативных служб.

Но с другой стороны – это, в первую очередь, опасная работа. Профессиональная деятельность пожарного основана на строгом режиме и распорядке, сотрудники пожарных служб практически каждый день рискуют жизнью.

Выводы. Нуждаются ли отдельные профессии в государственном участии, обеспечивающем повышение их престижа? Есть ли в этом необходимость на данном историческом этапе? Должна ли эта работа проводиться посредством искусственного генерирования событий в культуре и искусстве, или же такая деятельность должна носить естественный, спонтанный характер? Эти вопросы носят не столько дискуссионный, сколько философский характер.

Однако при этом вполне очевидно, что со стороны государства в самое ближайшее время необходимо принять меры по повышению престижа отдельных профессий. И особенная роль здесь должна быть отведена средствам массовой информации (СМИ), которые в данном случае также уместно рассмотреть как элемент массовой культуры. Ведь информационные потоки на сегодняшний день настолько сильны, что не просто корректируют существующую реальность, но подчас и формируют её.

Литература:

1. Большой психологический словарь. Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак. – 2003. – 632 с.
2. Брагина В.Д. Влияние представлений о выбранной профессии на профессиональное самоопределение учащейся молодежи: автореф. дис. …канд. псих. наук. – М., 1976.
3. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии. // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб, 1997. – С. 38-46.
4. Жуликова О.В. Престиж профессии как социокультурный феномен. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. [Электронный ресурс]: Режим доступа к ресурсу: http://www.tsutmb.ru.
5. Завалишина Д.Н. Динамика ценностно-смыслового отношения субъекта к профессиональной деятельности // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. – М., 2001. – С. 193-203.
6. Зарин А. Серые герои. – Спб.: Книжный склад «Родина», 1893. – 239 с.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический проект; Екатеринбург. 2008. – 336 с.
8. Кафидов В.В. Социология и технологии безопасности. – М.: Академический проект, 2005. – 224 с.
9. Мансуров В.А. Профессиональный выбор молодежи: исторический ракурс // Актуальные проблемы социологии молодёжи, культуры и образования. – Екатеринбург: УрФУ. – 2010. – Т. 2
10. Небольсин Ю.А. Психолого-акмеологическое исследование проблемы престижа профессии // Материалы XXII Международных акмеологических чтений аспирантов, магистрантов и молодых ученых (Москва – Санкт- Петербург, 1-15 декабря 2014 г.), 2014. – № 3-4. – С. 120-121.
11. Один день в пожарной части № 27. Братск. Пожарно-спасательная часть № 27. [Электронный ресурс]: Режим доступа к ресурсу: http://firestation27.ucoz.ru.
12. Попович А.Э. Профессиональное самоопределение старшеклассников в педагогическом процессе общеобразовательной школы: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01. – Москва, 2012. – 511 с.
13. Удалова Е.С. Утилитаристские ценности профессионального самоопределения личности // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 2 (22). – С. 60-65.
14. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 190 с.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла: Пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
16. Черноволенко В.Ф., Оссовский В.Л., Паниотто В.И. Престиж профессии и проблемы социально-профессиональной ориентации молодёжи. – Киев, 1997. – 213 с.
17. Шибутани Т. Социальная психология. – М.: Феникс, 2009. – 544 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Сухоруких Ирина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный университет» (г. Воронеж);
кандидат исторических наук, доцент Коваль Любовь Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Воронежский государственный технический университет" (г. Воронеж)

МОДЕЛЬ ОПТИМИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ ВОРОНЕЖСКОГО РЕГИОНА

Аннотация. В статье описывается содержание двухуровневой модели психолого-педагогического и организационно-управленческого сопровождения самоопределения личности в профессии и в системе целостного жизненного самоопределения учащейся молодежи на примере Воронежского региона. Особое внимание уделено специфике, трудностям и перспективам совершенствования профориентационной работы в условиях региональной проблематики.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, образование, саморазвитие, двухуровневая модель оптимизации, психолого-педагогическое сопровождение, организационно-управленческое сопровождение.

Annotation. In article the content of the two-level model of psychological and pedagogical and organizational and managerial support for self-determination of the individual in the profession and in the system of integral life self-determination on the example of the students of the Voronezh region is described. Priority attention is paid to

specifics, difficulties and prospects for improving career guidance in the context of regional problems.
Keywords: professional self-determination, education, self-development, two-level optimization model, psychological and pedagogical support, organizational and managerial support.

Публикация подготовлена при поддержке РФФИ и Правительства Воронежской области, проект 17-16-36004-ОГН ОГН-Р_ЦЕНТР-А

Введение. Сегодняшние условия развития личности молодых специалистов ставят на повестку дня вопрос адекватности требованиям современности профессионального самоопределения, без которого в принципе невозможным являются эффективная профессиональная мобильность, конструктивное формирование готовности работника к постоянному самосовершенствованию и развитию. Ключевым в данном контексте становится осознанный и рациональный выбор путей профессиональной подготовки и образования на начальных этапах самоопределения, то есть в выпускных классах школы и на первых курсах вузов.

Формирование высокого уровня профессионального самоопределения студентов, способствующего развитию социально адаптированных, интеллектуально активных, профессионально мобильных членов общества, делает актуальной разработку модели психолого-педагогического и организационно-управленческого сопровождения профессионального самоопределения обучающейся личности [1]. При этом основное требование, которому должна отвечать модель, состоит в ее адаптивности. Это означает, что психолого-педагогическое и организационно-управленческое сопровождение процесса профессионального самоопределения студентов не должно отторгаться сложившейся системой образования.

Изложение основного материала статьи. Назначение проектируемой модели состоит в том, чтобы определить взаимосвязь и сбалансировать взаимодействие основных компонентов, выполняющих соответствующие функции в процессе профессионального самоопределения школьников и студентов.

Исходными данными для проектирования модели психолого-педагогического и организационно-управленческого сопровождения процесса самоопределения личности в профессии и в системе целостного жизненного самоопределения выступают региональные проблемы, выявленные в результате проведенного исследования.

Среди соответствующих организационно-управленческих проблем были выявлены: 1) проблема отсутствия у учебных заведений ясных целей, задач, средств, методов, специалистов, механизмов управления профориентационной работой, содействующих профессиональному самоопределению учащейся молодежи; 2) проблема отсутствия стабильно функционирующей системы сотрудничества Департамента экономического развития Воронежской области, Департамента труда и занятости населения Воронежской области, Департамента образования, науки и молодежной политики Воронежской области с целью скоординированного информирования учебных заведений о наиболее перспективных отраслях экономики региона и востребованных в них профессиях; 3) проблема существенного дефицита рекомендаций по использованию полезных (для профессионального самоопределения учащейся молодежи) интернет-ресурсов на сайтах большинства общеобразовательных и иных учебных заведений; 4) недостаток в Воронежской области организационных форм, обеспечивающих сотрудничество школ и иных учебных заведений, служб занятости и родителей по вопросам профессионального самоопределения подростков; 5) малораспространенность в регионе таких профориентационных мероприятий как: уроки «карьеры»; мероприятия по информированию студентов о положении на рынке труда, вакансиях, требованиях работодателей; мероприятия по планированию карьеры.

В свою очередь к числу соответствующих психолого-педагогических проблем относятся: 1) проблема несовершенства психолого-педагогической диагностики способностей учащихся, не позволяющей сделать взвешенный выбор профессии; 2) проблема формирования и эффективного применения учащейся молодежью информационной компетенции; 3) проблема отсутствия целенаправленной модернизации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения молодежи, проявляющаяся, в том числе в отсутствии поиска новых форм взаимодействия школы и родителей по профориентационным вопросам.

Кроме того, при проектировании модели учитывались требования экономики и рынка труда, целей и содержания образования, а также собственный потенциал и предпочтения личности, которые могут получить свое развитие только в условиях комфортной профессионально-ориентационной среды.

Таким образом, *цель модели:* осуществление психолого-педагогического и организационно-управленческого сопровождения самоопределения личности в профессии с учетом выявленных проблем Воронежского региона и требований современного общества, рынка труда, а также собственных склонностей и предпочтений личности.

Новизна модели состоит в комплексном подходе к профессиональному самоопределению старшеклассников и студентов вузов Воронежской области в контексте системных взаимосвязей всех компонентов профессионального самоопределения, с учетом содержательных и функциональных требований к выбранной профессии, современной социально-экономической ситуации. Разработанная модель предлагает также и комплекс методов реализации психолого-педагогического и организационно-управленческого сопровождения самоопределения личности в профессии с учетом региональных особенностей и проблем Воронежского региона, и выявляет психолого-педагогические и организационно-управленческих условия, необходимы для успешной реализации процесса профессионального самоопределения молодежи.

Основными принципами, определяющими содержание, организационные формы и методы процесса психолого-педагогического и организационно-управленческого сопровождения самоопределения личности в профессии, являются принципы непрерывности, поэтапности, последовательности, постепенности, профессионально-личностной ориентации, активности, доступности, системности, комплексности, многоуровневости.

В предложенной модели оптимизации психолого-педагогического и организационно-управленческого сопровождения процесса профессионального самоопределения учащейся молодежи (старшеклассников и студентов двух первых курсов) Воронежского региона показано, что процесс психолого-педагогического и организационно-управленческого сопровождения самоопределения личности в профессии будет эффективным, если в ходе профессионального самоопределения личности будет организована единая

профессионально-ориентационная среда, задача которой – создать организационно-управленческие и психолого-педагогические условия для комфортного самоопределения личности в профессии. При этом в центре единой профессионально-ориентационной среды – самоопределяющаяся в профессии личность.

При определении структуры профессионального самоопределения личности авторы работы опираются на системный и личностно-деятельностный подходы. С учетом научно-исследовательских разработок Р.М. Шерайзиной, С.А. Поломошновой (и др.) в структуре профессионального самоопределения были выделены такие компоненты как: когнитивно-смысловой, мотивационно-ценностный, рефлексивно-оценочный, деятельностно-практический.

Когнитивно-смысловой компонент базируется на знаниях о мире профессий и востребованности профессий на современном рынке труда. *Мотивационно-ценностный компонент* включает внутренние, внешние, социальные мотивы, а также ценности личности. *Рефлексивно-оценочный компонент* состоит из таких показателей, как осмысленное отношение к себе (основанное на умении дать оценку себе, своим качествам, способностям), самоорганизация и саморегуляция. *Деятельностно-практический компонент*: информационно-поисковые действия, оценочные действия, а также действия, связанные с выбором профессиональной сферы, действия, связанные с построением проекта профессионального жизненного пути, практические действия по реализации профессиональных намерений.

Сбалансированное развитие выделенных компонентов структуры профессионального самоопределения личности, требуется для того, чтобы процесс профессионального самоопределения проходил в контексте системных взаимосвязей с другими явлениями в жизни личности, с учетом ее возможностей, способностей, интересов, содержательных и функциональных требований к выбранной профессии, современной социально-экономической ситуации. Однако, как было установлено на предыдущем этапе исследования, выделенные компоненты на высоком и выше среднего уровне сформированы далеко не у всей учащейся молодежи Воронежской области. Именно поэтому проблематике сбалансированного формирования и развития компонентов профессионального самоопределения в модели оптимизации организационно-управленческого и психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения уделяется столь существенное внимание.

Наряду с этим, профессиональное самоопределение – суть сложный и длительный процесс, который реализуется в несколько этапов.

Отечественный психолог Т.В. Кудрявцев [2] вполне обоснованно выделял следующие стадии самоопределения личности: 1) возникновение и формирование профессиональных намерений; 2) профессиональное обучение и подготовку к профессиональной деятельности; 3) вхождение в профессию, активное ее освоение и нахождение себя в производственном коллективе; 4) полную реализацию личности в профессиональном труде. В проектируемой модели мы делаем упор на сопровождение, в основном, первых двух стадий.

Процесс профессионального самоопределения – многоэтапный и сложный многофакторный процесс, управление которым осуществляется на макро- и микроуровнях.

Макроуровень связан с организационно-управленческим сопровождением; к микроуровню относятся актуальные аспекты психолого-педагогического сопровождения самоопределения личности.

Макроуровень. При разработке модели (на макроуровне) принимались во внимание имеющиеся в регионе организационно-управленческие проблемы. С их учетом, для успешной реализации данной модели необходимо выполнение следующих организационно-управленческих условий:

1) определение для общеобразовательных и высших учебных заведений целей, задач, содержания профориентационной деятельности и деятельности по психолого-педагогическому и организационно-управленческому сопровождению;
2) организация стабильно функционирующей системы сотрудничества Департамента экономического развития Воронежской области, Департамента труда и занятости населения Воронежской области, Департамента образования, науки и молодежной политики Воронежской области;
3) разработка и размещение на сайтах общеобразовательных и иных учебных заведений раздела рекомендаций по использованию полезных для профессионального самоопределения интернет-ресурсов;
4) организация сотрудничества школ и иных учебных заведений, служб занятости и родителей по вопросам профессионального самоопределения подростков;
5) развитие в регионе системы профориентационных мероприятий.

Соответственно для создания вышеназванных условий необходимо:

1) создание механизма управления профориентационной работой в образовательных организациях;
2) организация взаимодействия всех субъектов профориентационной работы;
3) обеспечение с помощью интернет-ресурсов информационной поддержки процесса профессионального самоопределения учащейся молодежи субъектами профориентационной работы;
4) распространение комплекса профориентационных мероприятий, доступных для широкого круга учащейся молодежи.

Механизм управления профориентационной работой в образовательных организациях, согласно предложенной модели, предполагает создание Советов (Центров) по профориентационной работе, а также включения дополнительного функционала в должностные обязанности сотрудников образовательных организаций. Данные структуры должны систематически проводить мероприятия по таким направлениям профориентационной работы, как профпросвещение, профвоспитание, профдиагностику и проф-консультирование [3].

Существенное внимание в модели уделяется также и образованию особой структуры, координирующей деятельность всех субъектов профориентационной работы в регионе. Речь в этом плане идет о Центре психолого-педагогического и организационно-управленческого сопровождения. Центр должен играть роль межведомственного совета по сопровождению профессионального самоопределения и подчиняться Администрации Воронежской области. Его основная задача заключается в организации эффективного взаимодействия всех субъектов профориентационной работы, и, прежде всего: Департамента труда и занятости Воронежской области и подчиненных ему служб занятости; Департамента образовании, науки и молодежной политики, курирующего работу учреждений дополнительного образования, профессиональных образовательных организаций, ГБУ ДПО ВО «Института развития образования», муниципальных органов образования и подчиненных им общеобразовательных учреждений; социальных партнеров (работодателей,

СМИ, родителей и др.), представители которых могут входить в общественный совет по профориентационной работе.

Совместная комплексная и скоординированная профориентационная деятельность вышеназванных организационных структур должна содействовать формированию и развитию когнитивно-смыслового, мотивационно-ценностного, рефлексивно-оценочного, и деятельностно-практического компонентов профессионального самоопределения личности.

При этом для формирования и сбалансированного развития названных компонентов профессионального самоопределения требуется не только организационно-управленческое, но и психолого-педагогическое сопровождение процесса профессионального самоопределения.

Психолого-педагогическое сопровождение – суть микроуровень, на котором осуществляется управление процессом профессионального самоопределения личности. Психолого-педагогическое сопровождение обеспечивается в процессе организации для личности профессионально-просветительской, профессионально-консультационной деятельности, профессионального воспитания и профессиональной диагностики в непосредственном взаимодействии обучающегося с педагогом.

При разработке модели (микроуровень) оптимизации процесса профессионального самоопределения учащейся молодежи, принимались во внимание имеющиеся в регионе психолого-педагогические проблемы. Для их устранения требуется создание определенных психолого-педагогических условий.

К числу соответствующих психолого-педагогических условий реализации модели психолого-педагогического и организационно-управленческого сопровождения профессионального самоопределения, по нашему мнению, относятся: 1) совершенствование системы педагогической диагностики способностей учащихся; 2) эффективное формирование и применение учащейся молодежью информационной компетенции [4]; 3) целенаправленная модернизация психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения молодежи, проявляющаяся, в том числе в поиске новых форм взаимодействия школы и родителей по профориентационным вопросам; 4) единство профессионального, образовательного и социального самоопределения; 5) практикоориентированность процесса самоопределения.

Кроме того, для устранения выявленных ранее психолого-педагогических проблем и сбалансированного развития компонентов профессионального самоопределения личности целесообразно, как показано в модели, использовать комплекс психолого-педагогических методов.

Для формирования и развития когнитивно-смыслового компонента целесообразным представляется организация профессионально-просветительской деятельности посредством использования таких методов, как тренинги, мастер-классы, дискуссии, метод проектов.

Для формирования и развития мотивационно-ценностного компонента предлагается организация профессионально-консультационной деятельности (консультирование по вопросам самопределения), направленной на обеспечение личности ценностями самоопределения и мотивацией к дальнейшему профессиональному развитию в выбранной сфере деятельности.

Формирование же и развитие рефлексивно-оценочного компонента *модели*, на наш взгляд, будет успешным при использовании методов профессионального воспитания, а также методов, побуждающих к активным действиям и ориентации на успешную самореализацию.

Развитие *деятельностно-практического компонента* осуществляется методами профессиональной диагностики: метод профессиональной пробы, профессиональные конкурсы, портфолио, практико-ориентированная деятельность.

Реализация указанных в модели методов будет способствовать достижению цели самоопределяющейся личности, с учетом внутренних и внешних факторов, уровня притязаний и требований рынка осуществляющей осознанный выбор профессии.

В модели (микроуровень) оптимизации психолого-педагогического сопровождения учитываются внешние и внутренние факторы. Соответственно к внешним факторам мы считаем целесообразным отнести: позицию родителей, влияние друзей и потребности общества. Внутренними же факторами в контексте вышеизложенного являются: наличие способностей и склонностей, уровень притязаний, степень осведомленности о профессии, способность адаптироваться в современных условиях, а также наличие личного профессионального плана.

Завершающая часть модели – суть результат сопровождения самоопределения личности в профессии в рамках единой профессионально-ориентационной среды. В этом плане речь идет о повышении собственной активности личности в самоформировании профессиональных качеств, необходимых для профессионального самоопределения с учетом как собственных интересов и возможностей, так и интересов общества, потребностей рынка труда. Модель также предполагает наличие системы оценки результатов. Оценка результатов должна осуществляться на основе целого ряда критериев профессионального самоопределения.

Выводы. Таким образом, содержание двухуровневой модели психолого-педагогического и организационно-управленческого сопровождения самоопределения личности в профессии и в системе целостного жизненного самоопределения отражает содержание специально формируемой единой профессионально-ориентационной среды с учетом этапов, принципов, психолого-педагогических и организационно-управленческих условий, факторов, профессионального самоопределения. При формировании модели также принимается в расчет и необходимость обеспечения взаимодействия всех субъектов, вовлеченных в организацию профориентационной работы. Наконец, в содержание модели также входит результат профессионального самоопределения личности и критерии его оценки.

Все компоненты модели тесно взаимосвязаны, в результате чего психолого-педагогическое и организационно-управленческое сопровождение профессионального самоопределения основываются на комплексном подходе, обеспечивающем формирование и развитие всех компонентов, и реализуется в рамках процесса профессионального самоопределения старшеклассников и студентов первых курсов.

Литература:

1. Сухоруких И.А. Профессиональное самоопределение молодежи Воронежской области: психолого-педагогический аспект / И.А. Сухоруких, Л.В. Коваль // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: педагогика и психология. – Сб. науч. тр. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 56. – Ч.10. – С. 195-200.

2. Кудрявцев Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. - №2. – 1983. – с. 51-59. С. 54. – Электрон. ресурс. –

Режим доступа: http://www.voppsy.ru/issues/1983/832/832051.htm
3. Коваль Л.В. Практикоориентированные формы сопровождения профессионального самоопределения российских старшеклассников на примере Воронежского региона (ретроспектива и современность) / Л.В. Коваль, В.А. Смышляев // Регион: системы, экономика, управление. – 2017. - №3(38). – С. 57-64.
4. Смышляев В.А. Профориентационный компонент информационной образовательной среды в российских вузах: актуальная проблематика совершенствования / В.А. Смышляев, Л.В. Коваль, И.А. Сухоруких // Мат-лы конф. ГНИИ «Нацразвитие». Ноябрь 2017. Сб. избр. статей. - СПб: ГНИИ «Нацразвитие», 2017. - С. 98-106.
5. Руднева Е.Л. Сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в образовательных организациях общего и среднего профессионального образования (на примере г. Ленинска-Кузнецкого Кемеровской области) / Е.Л. Руднева, В.И. Сахарова, И.А. Килина, Д.В. Траут // Профессиональная ориентация в современной России: задачи, содержание, технологии: Мат-лы III Всеросс. конф. – М.: Федеральный институт развития образования, 2015. – Вып. IV. – с. 121-139.

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Течиева Виктория Заурбековна
Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ)

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ

Аннотация. В современной педагогической теории и практике педагога принято рассматривать как управляющего субъекта учебно-познавательной деятельности, а педагогический процесс представлен как процесс управления образовательными практиками. В структуре педагогической деятельности неотъемлемым компонентом выступает, наряду с реализацией основной образовательной программой, программу дополнительного образования детей в условиях общеобразовательной школы. Этому способствует реализация инновационных теорий и технологий, основанных на компетентностном, личностно-деятельностном и практико-ориентированном подходах к подготовке студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: высшее образование, подготовка студентов – будущих учителей, педагогическое образование, программы дополнительного образования, компетентностный подход, личностно-ориентированный подход.

Annotation. In modern pedagogical theory and practice, the educator is considered to be the managing subject of educational and cognitive activity, and the pedagogical process is presented as a process of management of educational practices. In the structure of pedagogical activity, alongside with the implementation of the basic educational program, the program of additional education for children in the conditions of the general education school is an integral component. This is facilitated by the implementation of innovative theories and technologies based on competence, personality-activity and practice-oriented approaches to the preparation of students of a pedagogical university.

Keywords: higher education, preparation of students - future teachers, teacher education, supplementary education programs, competence approach, personality-oriented approach.

Введение. Одним из ведущих направлений модернизации системы высшего образования является переход на новые федеральные образовательные стандарты, основанные на компетентностном, личностно-деятельностном и практико-ориентированном подходах. К числу основных несовершенств современного педагогического вуза большинство ученых (О.Д. Бичегкуева, Б.Т. Дзусова, Л.А. Кучиева, А.Л. Огоева, Ж.В. Рассказова, С.И. Фидарова, М.А. Цаликова) относят недостаточную разработанность новых образовательных практик, направленных на подготовку будущих учителей к успешной реализации программ дополнительного образования детей в условиях общеобразовательной школы [3; 4; 6; 8; 9]. В связи с этим, в условиях перехода на новые образовательные стандарты, организация педагогических условий и должное стимулирование инновационной деятельности в сфере дополнительного образования обучающихся в условиях общеобразовательной школы становится одной из ведущих направлений образовательной политики.

Большинство исследователей (М.И. Бекоева, И.Ф. Исаев, Т.А. Канаева, В.А. Сластенин, Л.Е. Солянкина, В.З. Течиева, Е.Н. Шиянов и р.) рассматривают инновационные процессы в сфере образования как важные тенденции, отвечающие новым требованиям социокультурной действительности, не меняя отношения к прогрессивным традиционным образовательным практикам, с учетом отечественных и мировых требований современного рынка труда к модели специалиста, вносящие кардинальные перемены в процессы образования, воспитания и формирования личности обучающегося [2; 5; 11; 12; 14]. «В инновационных процессах, как отмечал И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин и Е.Н. Шиянов, осуществляется преобразование не только самой педагогической деятельности и присущих ей средств и механизмов, но и существенно перестраиваются ее целевые установки и ценностные ориентации» [11].

Формулировка цели статьи. Необходимо отметить, что подготовка современного педагога к реализации программ дополнительного образования детей в условиях общеобразовательной школы в рамках инновационных образовательных процессов – это формирование новой профессиональной педагогической парадигмы образования, развитие умений и навыков владения новыми педагогическими технологиями, позволяющими расширять целевые установки и ценностные ориентации для совершенствования современных образовательных практик в обучении, активизации учебно-познавательного процесса в рамках программ дополнительного образования обучающихся. Соглашаясь с мнением Б.Т. Дзусовой, Ж.Р. Тегетаевой, В.З. Течиевой и других педагогов-практиков, следует отметить, что преподаватели высшей школы способны реализовать свой творческий потенциал максимально, если им предоставить возможность самостоятельного выбора различных траекторий компетентностной педагогической деятельности через

применение индивидуального стиля и способа нахождения эффективных образовательных технологий реализации программ дополнительного образования. Эти программы разрабатываются, несомненно, в соответствии с основной образовательной программой [4; 13; 15].

Личностное, предметное, общекультурное и профессиональное развитие преподавателя связано тоже, разумеется, с реализацией инновационных подходов и концепций, обеспечивающих успешность целостной системы высшего педагогического образования в рамках реализации приоритетных целей и задач развития профессионального образования в целом. Спектр таких образовательных целей и задач довольно обширен, и содержит такие актуальные проблемы образования, как: преемственность дошкольного, начального и основного образования; формирование прочных основ нравственности и здорового образа жизни; профессиональная подготовка студентов – будущих учителей общеобразовательных организаций; подготовки студентов педагогических вузов к успешной интеграции программ основного, дополнительного и профильного образования; воспитание гражданственности и патриотизма.

Изложение основного материала статьи. Процесс внедрения инноваций и традиций в структуре педагогических процессов дополнительного образования, имеющих прикладной характер, выстраивает новый тип взаимодействий между педагогами и студентами исключительно на суъект-субъектной основе. Инновации в рамках подготовки будущих учителей педагогического вуза к реализации программ дополнительного образования детей в условиях школы функционируют как единый учебно-научно-производственный комплекс подготовки квалифицированных специалистов, конкурентоспособных на современном рынке труда. «Как пишет И.А. Юрловская, инновационные образовательные процессы базируются на различных формах взаимодействия – от максимальной помощи преподавателя студентам в решении профессионально важных задач к последовательному нарастанию у них собственной активности вплоть до самостоятельных предметных действий и появления позиции партнерства с педагогом» [16].

Вышеперечисленные условия предопределяют необходимость разработки целевых программ и участие в федеральных и региональных образовательных проектах с целью перехода на новый уровень организации учебного процесса, разработки модели подготовки будущих учителей педагогического вуза к реализации программ дополнительного образования детей в условиях школы», а также совершенствования системы мер по повышению эффективности и качества подготовки педагогических кадров в условиях обеспечения инновационного содержания образования.

Дополнительное образование в современном российском образовательном пространстве обеспечивает непрерывность образования, играет важную роль в реализации концепции обучения в течение всей жизни. Готовность человека новым идеям, решениям, возможность реализации своего потенциала в любом возрасте, вне зависимости от места, времени и обстоятельств, расширяет традиционные представления о способах и методах обучения.

«Сегодня Северо-Осетинский государственный педагогический институт, являясь научно-образовательным, научным и культурным комплексом в регионе, пишет ректор института Л.А. Кучиева, объединяет усилия психолого-педагогических, специальных кафедр и профессиональных сообществ по научной разработке актуальных проблем общего образования в регионе, формированию инновационной системы профессионального педагогического образования, мониторингу качества подготовки специалистов, разработке и реализации инновационных моделей дополнительных образовательных систем. Осуществляется взаимодействие с муниципальными образовательными учреждениями дополнительного образования» [6]. Повышение уровня образовательного процесса в системе дополнительного образования учащихся в условиях общеобразовательной школы связано с систематическим обновлением интерактивных методов, форм и технологий обучения и воспитания, в частности – метода проектного обучения, практико-ориентированных технологий, технологий реализации программ дополнительного образования, информационно-коммуникационных технологий и др.

Ведущими направлениями деятельности кафедры педагогики по обеспечению инновационным содержанием учебно-воспитательный процесс подготовки будущих учителей педагогического вуза к реализации программ дополнительного образования детей в условиях школы являются: 1) научная разработка концептуальных положений совершенствования преемственности общего, среднего и высшего образования в регионе; 2) разработка и реализация инновационных технологий реализации образовательных и воспитательных моделей в системе общего и дополнительного образования; 3) психолого-педагогическая поддержка общеобразовательных школ для успешного перехода на новые федеральные государственные образовательные стандарты общего образования; 4) подготовка, повышение квалификации и переподготовка педагогических кадров.

Внедрение в образовательный процесс Северо-Осетинского государственного педагогического института инноваций потребовало изменений и механизмов управления качеством профессионального образования, разработки и реализации различных форм осуществления контроля и оценки учебных, творческих, спортивных и исследовательских достижений обучающихся.

Программы учебных дисциплин, реализуемые в рамках разработанной модели подготовки будущих учителей педагогического вуза к реализации программ дополнительного образования детей в условиях школы, определяют содержание и структуру дополнительной общеобразовательной программы, которая должна отражать компетенции, которыми должен овладеть выпускник; формировать целостное представление о содержании и структуре учебного материала. В процессе реализации данной модели выпускник должен уметь планировать конечные результаты освоения образовательной программы, всего быть уверенным в себе и в своих способностях, отбирать методики их выявления и оценивания.

Программа дополнительного образования обучающихся в условиях общеобразовательной школы – это официальный нормативный документ, интегрирующий содержание дополнительного образования и инновационные педагогические технологии его усвоения, а также практического применения в учебно-воспитательном процессе; формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни; воспитание способности к адаптации в новых условиях.

По мнению некоторых авторитетных ученых (С.А. Амбалова, Л.А. Кучиева, В.А. Михеев, А.А. Скамницкий и др.), на образовательные программы распространяются все общепедагогические принципы (наглядность, системность, последовательность и т. д.) [1; 6; 7; 10]. «Однако при реализации этих принципов в рамках дополнительного образования, как пишет В.А. Ясвин, ярко проявляется диалектичность. В частности, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей предполагает не только соответствие

учебного материала возрастным нормам, но возможность значительного опережения отдельными учащимися своих сверстников и даже старших по возрасту учеников в освоении содержания образования» [17].

В соответствии с Концепцией развития дополнительного образования детей на современном этапе, содержание дополнительных образовательных программ ориентировано на: создание необходимых условий для личностного развития учащихся, позитивной социализации и профессионального самоопределения; удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся в интеллектуальном, художественно-эстетическом, нравственном развитии, а также в занятиях физической культурой и спортом, научно-техническим творчеством; формирование и развитие творческих способностей учащихся, выявление, развитие и поддержку талантливых учащихся; обеспечение духовно-нравственного, гражданского, патриотического, трудового воспитания учащихся; формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья учащихся; подготовку спортивного резерва и спортсменов высокого класса в соответствии с федеральными стандартами спортивной подготовки, в том числе из числа учащихся с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов.

Основными задачами общеразвивающих дополнительных образовательных программ выступают: разработка базовых стандартов образованности и формирование общей культуры обучающегося, повышение уровня его знаний о себе, об окружающей среде; удовлетворение познавательных потребностей; оказание психолого-педагогической поддержки каждого ученика с учетом его интересов, потребностей, способностей, индивидуальных особенностей в условиях специально организованной образовательной среды; овладение учащимися социальным опытом, навыками межличностного общения и совместной учебно-познавательной деятельности в процессе усвоения программы дополнительного образования.

«Дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы, как отмечают А.Л. Огоева, Ж.В. Рассказова, представляют собой систему знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие и воспитание личности, необходимое для полноценной жизнедеятельности в современном обществе. Эти программы позволяют формировать многогранные качества личности, приобщить учащихся к общечеловеческим ценностям, приобрести и максимально реализовать потребность в познании и творчестве, самореализоваться и самоопределиться личностно и подготовиться к самостоятельной трудовой деятельности» [8].

Общеразвивающими программами дополнительного образования необходимо считать те программы, которые направлены на формирование следующих универсальных учебных действий: личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных.

Разработка научно-методических основ духовного, нравственного, гражданско-правового, экологического, экономического воспитания, как компонентов системы дополнительного образования, позволит раскрыть социально-педагогическую сущность учебно-воспитательной деятельности студента – будущего учителя, как субъекта общепедагогической культуры.

Выводы. Бесспорно, что при сохранении фундаментальности образования предстоит усилить его практическую, жизненную направленность и тем самым обеспечить подготовку выпускников к решению жизненно важных задач. Важной в этом отношении является внеучебная профессионально-педагогическая деятельность преподавателей, направленная на подготовку студентов к реализации программ дополнительного образования обучающихся в условиях общеобразовательной школы.

Литература:

1. Амбалова С.А. Формирование профессиональной культуры студентов – будущих преподавателей. Учебно-методическое пособие / Москва, 2014.
2. Бекоева М.И. Практико-ориентированный подход к формированию профессиональных компетенций магистрантов – будущих педагогических работников // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2015. № 3. С. 125-128.
3. Бичегкуева О.Д., Дзусова Б., Фидарова С.И., Цаликова М.А. Учет требований ФГОС ОО в предметной и методической подготовке будущего учителя русского языка и литературы, родного языка и литературы // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-8. С. 27-40.
4. Дзусова Б.Т. Подготовка педагогов к реализации полилингвальной модели поликультурного образования в РСО-Алания для условий обучения на осетинском языке // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 4 (23). С. 74-76.
5. Канаева Т.А. Профессиональное становление студентов СПО в контексте практико-ориентированных технологий // Современные исследования социальных проблем. 2012. №12 (20).
6. Кучиева Л.А. Новаторство как основа деятельности // Аккредитация в образовании. 2014. № 6 (74). С. 51.
7. Михеев В.А. Основы социального партнерства: теория и политика, практика: Учебник для вузов. М., 2007.
8. Огоева А.Л., Рассказова Ж.В. Формирование практической готовности студентов педагогического вуза к реализации программ дополнительного образования // Мир науки. 2017. Т. 5. № 6. С. 41.
9. Огоева А.Л. Подготовка будущего учителя к работе в школе полного рабочего дня // Интернет-журнал Науковедение. 2015. Т. 7. № 3 (28). С. 170.
10. Скамницкий А.А. Модульно-компетентностный подход и его реализация в среднем профессиональном образовании, М.: Владос. 2006. 247 с.
11. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. завед. 8-е изд., стер. М.: Академия, 2012. 576 с.
12. Солянкина Л.Е. Модель развития профессиональной компетентности в практико-ориентированной образовательной среде // Известия ВГПУ. 2011. №1.
13. Тегетаева Ж.Р. Проблема адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе // В сборнике: Современные технологии обучения. Сборник статей и тезисов. Владикавказ, 2004. С. 103-106.
14. Течиева В.З. Системный подход к организации и осуществлению учебного процесса: сущность, содержание, особенности структурирования. Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2011. 130 с.
15. Течиева В.З. Базовые кафедры педагогического вуза в подготовке практико-ориентированного учителя // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2017. №5. С. 48-52.
16. Юрловская И.А. Проблема индивидуализации подготовки студентов в условиях современной ситуации // Интернет-журнал Науковедение. 2014. № 1 (20). С. 107.
17. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

УДК 373.5

старший преподаватель кафедры управления образованием и кадрового менеджмента Трапицына Галина Николаевна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой управления образованием и кадрового менеджмента Трапицын Сергей Юрьевич
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ДЕТЕРМИНАНТЫ ИННОВАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу структуры инновационного поведения, определению факторов, влияющих на инновационную восприимчивость и инновационную активность педагогов. Рассматриваются возможные подходы к изучению инновационного поведения педагогов, даны характеристики его проявления. Представленные в статье результаты исследований показывают, что учителя разных школ имеют одинаковые характеристики инновационного поведения, что означает, что наиболее значимое влияние на инновационное поведение педагогов оказывают не средовые факторы, а их внутренняя мотивация к участию в инновационных процессах.

Ключевые слова: инновационное образование; инновационное поведение; инновационная деятельность; инновационная культура.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the structure of innovative behavior, the factors affecting the innovative susceptibility and innovative activity of teachers were determined. Possible approaches to the study of innovative behavior of teachers are considered, the characteristics of its manifestation are given. The research results that were presented in this article show that teachers of different schools have the same characteristics of innovative behavior, which means that the most significant impact on the innovative behavior of teachers is not environmental factors, but their internal motivation to participate in innovative processes.

Keywords: innovative education; innovative behavior; innovation activity; innovative culture.

Введение. Переход к инновационной экономике, базирующейся на знаниях, обусловил ряд системных изменений в образовательной сфере. Образование становится ведущим фактором устойчивого развития государства, что определяет как новые требования к системе образования, так и ее новые базовые характеристики, одной из которых является расширение инновационных процессов.

Инновационное образование это, в первую очередь, инновационные педагоги, т.е. педагоги, обладающие развитой инновационной культурой и инновационным сознанием и демонстрирующие проактивное инновационное поведение. Такое поведение означает позитивное отношение к новшествам, активность участия в педагогическом поиске, готовность к принятию ценностей и норм инновационной деятельности.

Инновационное поведение педагогов выступает объектом многочисленных исследований, однако, к сожалению, большая часть работ фокусируется на когнитивных и операциональных, а не ценностно-смысловых и мотивационных аспектах инновационной деятельности. Анализ научной литературы позволяет констатировать наличие противоречия между потребностью современного образования в более широком вовлечении педагогов в инновационную деятельность и недостаточной разработанностью проблем формирования у них инновационной культуры и инновационного поведения. В этой связи важное значение приобретает качественный анализ причинно-следственных связей и количественная оценка влияния различных факторов на инновационные процессы в образовании.

Изложение основного материала статьи. Инновационное поведение традиционно определяют как особый тип индивидуального или коллективного поведения, связанный с систематическим освоением социальными субъектами новых способов деятельности в различных сферах общественной жизни, либо с созданием новых объектов материальной и духовной культур [1].

Достаточно распространенным является определение инновационного поведения как реакции человека на происходящие вокруг него перемены, как систему деятельности, в которой проявляется субъектное отношение к изменениям [4]. Примечательно в этом смысле, что позиции педагогов, психологов, социологов в понимании инновационного поведения как реакции человека на перемены сходятся. Идею субъектного, личностно опосредованного характера инновационной деятельности активно развивает А.И. Пригожин, подчеркивая, что главной характеристикой инновационного поведения выступает деятельное самосознание человека или группы и что носитель инновационного поведения - есть деятель, способный к выбору типа деятельности, определению своей роли в ней, выработке собственных целей и средств для их достижения [3].

О.В. Кобяк полагает, что инновационное поведение связано с постоянным поиском и апробацией наиболее эффективных тактических поведенческих моделей, которые отвечают интересам конкретного социального субъекта и обеспечивают ему возможность профессионального успеха [4].

Достаточно распространенными в последние годы стали исследования и публикации, анализирующие негативные проявления инновационного поведения, такие как: сопротивление нововведениям, псевдоинновационное поведение, инновационная усталость, антикультура инноваций и пр. Исследования А.И. Пригожина, Э. Хьюза, Л. Шлезингера, Б.П. Симонова и ряда других авторов дают обширный материал и хорошую теоретическую базу для проведения масштабных эмпирических исследований подобных моделей инновационного поведения в образовательных организациях.

Помимо понятия «инновационное поведение» в качестве категорий, отражающих его основные проявления, можно выделить следующие [2]:

1. Инновационная активность, которая определяется эмоционально-ценностным отношением к нововведениям, уровнем восприимчивости инноваций. Характер инновационного поведения будет зависеть от того, насколько адекватно педагог способен оценить текущую ситуацию и спрогнозировать свое отношение к инновации в терминах приобретений и потерь. С понятием инновационной активности тесно связана категория социальной инерции – запоздалой реакции человека на происходящие изменения.

2. Инновационная возможность, которую можно определить как особое состояние субъекта, связанное с переживанием благоприятно складывающейся для него ситуации и субъективной оценкой вероятности изменения своего положения в лучшую сторону. Человек представляет себя в качестве потребителя

инновации - им моделируется ситуация, в которой он принимает инновацию и обретает новый, полезный для него опыт. Кроме того, инновационная возможность проявляется в виде условий для проявления инициативы и творчества, реализации своих идей, вовлечения в процессы принятия управленческих решений.

3. Инновационное мышление является проявлением когнитивных процессов в отношении создания и освоения инноваций и связано с уровнем компетентности, творческими способностями, критическим мышлением, стремлением к поиску новых способов осуществления образовательной деятельности.

4. Инновационные настроения. В каждой организации существует свой «индекс инновационных настроений», определяющийся соотношением удовлетворенности и неудовлетворенности существующим положением, готовности и неготовности к его изменению. Инновационные настроения во многом зависят от уровня групповой сплоченности, но и сами оказывают обратное влияние на рост (снижение) сплоченности коллектива.

5. Инновационное сознание, отражающее опыт участия в инновационной деятельности и включающее в себя ее субъективные цели и ценности, мотивацию инновационного поведения, степень выраженности потребности в изменениях и интереса к ним. Инновационное сознание формируется под влиянием социальных норм, внутри- и межгрупповых отношений, которые действуют в рамках педагогического коллектива. При этом возможны ситуации, когда инновационное сознание педагога расходится с групповыми нормами, принятыми в коллективе, в этом случае возникают ситуации ценностного конфликта.

Инновационному поведению свойственны следующие характеристики:

- целенаправленность, умение прогнозировать и предвосхищать результаты своей деятельности;
- ориентированность на преодоление возникающих проблем, анализ их причин и поиск адекватных способов их преодоления;
- гибкость в сочетании с адекватной реакцией на изменения, способность оперативно пересматривать наличные модели поведения;
- готовность принимать на себя различные социальные роли и вести себя в соответствии с ними;
- настойчивость, способность прилагать усилия для достижения своих целей, не нанося ущерба интересам других людей;
- созидательность и направленность на достижение успеха, а не на избегание неудачи, умение центрироваться на позитивном результате.

Для получения достоверной, надежной и валидной оценки уровня готовности педагогов к инновационной деятельности необходимо использовать достаточно разнообразный и представительный комплекс методов исследования. Для определения отношения педагогов к инновационной деятельности, анализа степени готовности к ней, выявления затруднений, препятствующих проявлению инновационной активности, нами было организовано и проведено анкетирование, в котором приняло участие 36 педагогов 3 школ, выступивших базой исследования (по 12 от каждой из исследуемых школ). Выбор образовательных организаций, одна из которых является центром абилитации, вторая - лицеем, а третья – общеобразовательной школой, имеющей статус площадки педагогического творчества, был обусловлен желанием определить значимость внешних и внутренних факторов, которые могут оказать влияние на характеристики инновационной деятельности педагогов.

Прежде всего было проведено анкетирование для определения общего понимания педагогами важности инновационной деятельности для развития образовательного учреждения и лично для них. 100% респондентов отметили высокую актуальность и важность инноваций для современного образования и признали необходимость участия в ней каждого педагога.

Для исследования отношения педагогов к инновационной деятельности была использована «Анкета уровня новаторства учителей в школьном коллективе». Данная методика позволяет выделить типичные группы педагогов в зависимости от их наличного инновационного потенциала. В опросе приняло участие по 13 учителей школ А и Б и 11 учителей школы В. Результаты опроса представлены на рис. 1.

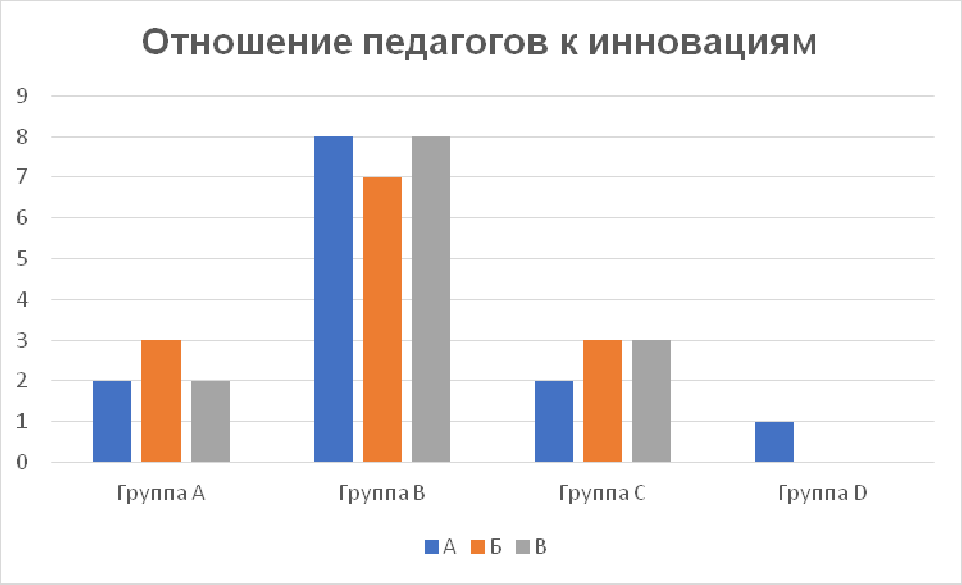


Рисунок 1. Распределение педагогов на группы в зависимости от отношения к инновационной деятельности

Как видно из рисунка 1, большинство учителей всех 3 школ принадлежит к Группе В,

характеризующейся рациональным отношением к инновациям и готовностью активно использовать уже апробированные новшества. Примечательно, что к Группе Е, крайне скептически относящейся к инновациям и не готовым их внедрять, не был отнесен ни один респондент, а в Группу D, сомневающихся в успешности осуществляемых инноваций, попал лишь 1 из участвующих в опросе учителей.

К факторам, определяющим вовлеченность педагогов в инновационную деятельность (рис. 2) и побуждающими к ней (рис.3), респонденты отнесли:

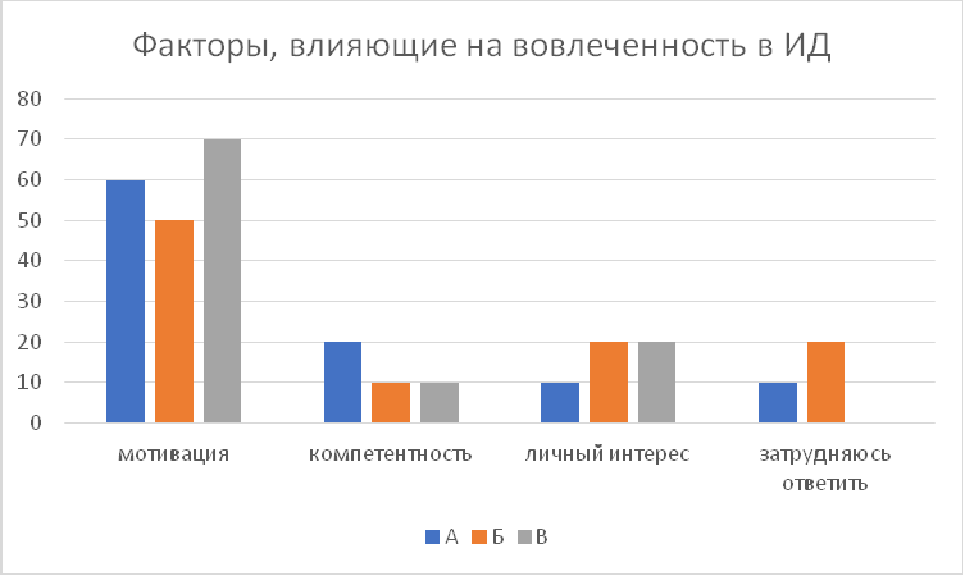


Рисунок 2. Факторы, влияющие на вовлеченность педагогов в инновационную деятельность

Более глубокое исследование, проведенное с использованием методики «Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств», позволило определить наиболее значимые мотивационные факторы, побуждающие педагогов к инновационной деятельности (рис.3). Ими оказались желание создать хорошую, эффективную школу и потребность в расширении контактов с интересными, творческими людьми (табл.1). Характерно, что такие мотивы, как потребность в лидерстве и риске не получили ни одного выбора, а стремление быть отмеченным - лишь один выбор.

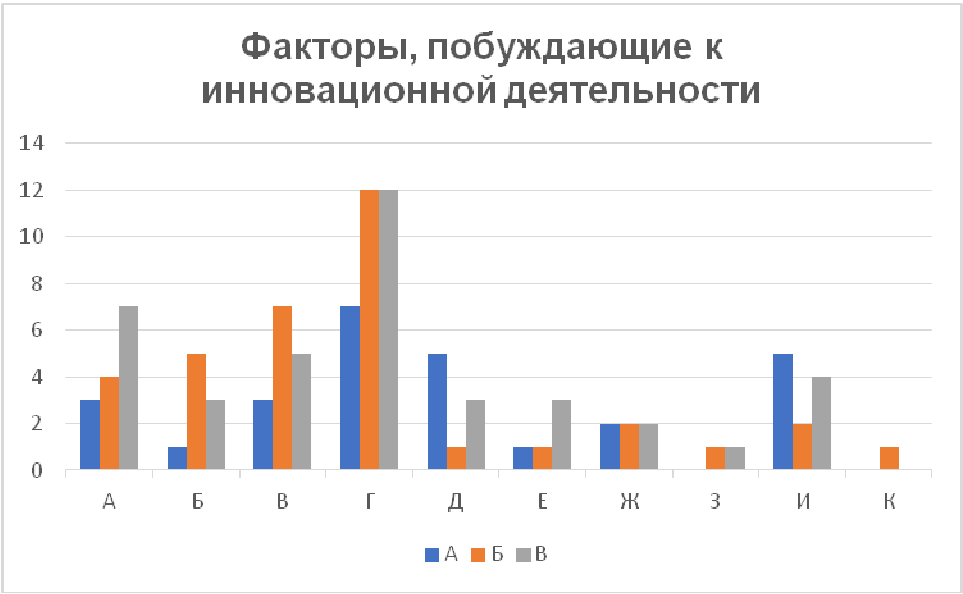


Рисунок 3. Факторы, побуждающие педагогов к инновационной деятельности

Таблица 1

Перечень факторов, оказывающих позитивное влияние на инновационную активность

обозначение	**расшифровка**
А	Осознание недостаточности достигнутых результатов и желание их улучшить.
Б	Высокий уровень профессиональных притязаний, потребность в достижении высоких результатов.
В	Потребность в контактах с интересными, творческими людьми.
Г	Желание создать хорошую, эффективную школу для детей.
Д	Потребность в новизне, смене обстановки, преодолении рутины.
Е	Потребность в поиске, исследовании, лучшем понимании закономерностей.
Ж	Потребность в самовыражении, самосовершенствовании.
З	Осознание готовности участвовать в инновационных процессах, уверенность в себе.
И	Желание проверить на практике полученные знания о новшествах.
К	Стремление быть замеченным и по достоинству оцененным.
Л	Потребность в лидерстве.
М	Потребность в риске

Аналогичное исследование было проведено в отношении факторов, препятствующих инновационной деятельности (рис. 4).

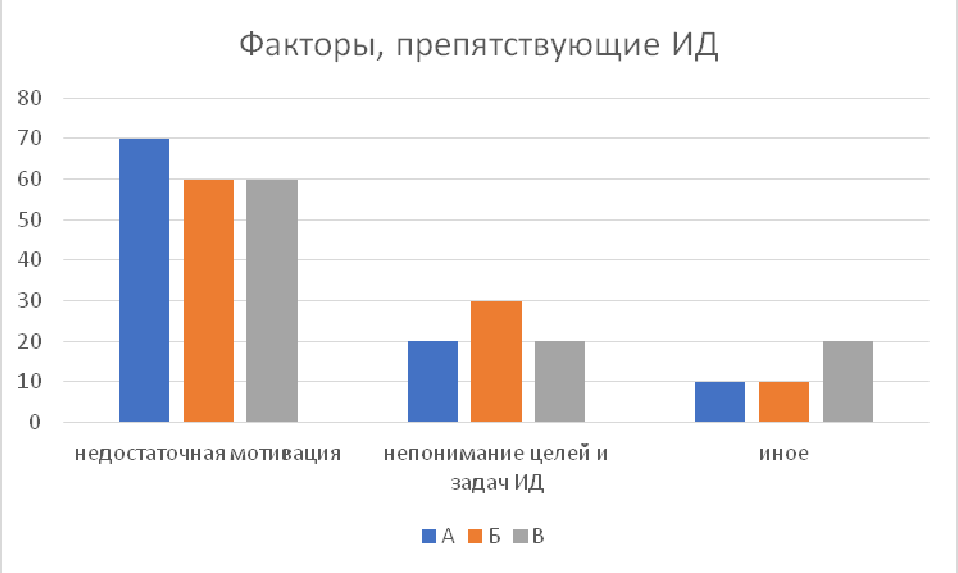


Рисунок 4. Факторы, ограничивающие инновационную активность

Последующее исследование, проведенное с использованием методики «Барьеры, препятствующие освоению инноваций», позволило выявить наиболее серьезные барьеры, снижающие инновационный потенциал педагогов (рис.5). Респонденты отмечают, что уровень инновационной активности мог бы быть значительно выше при условии правильно организованного, регулярного и своевременного информирования о планируемых нововведениях и передовом инновационном опыте. Примечательно, что ни один респондент не отметил в качестве препятствующего инновациям фактора конфликтность в коллективе и отсутствие педагогического опыта (табл. 2).

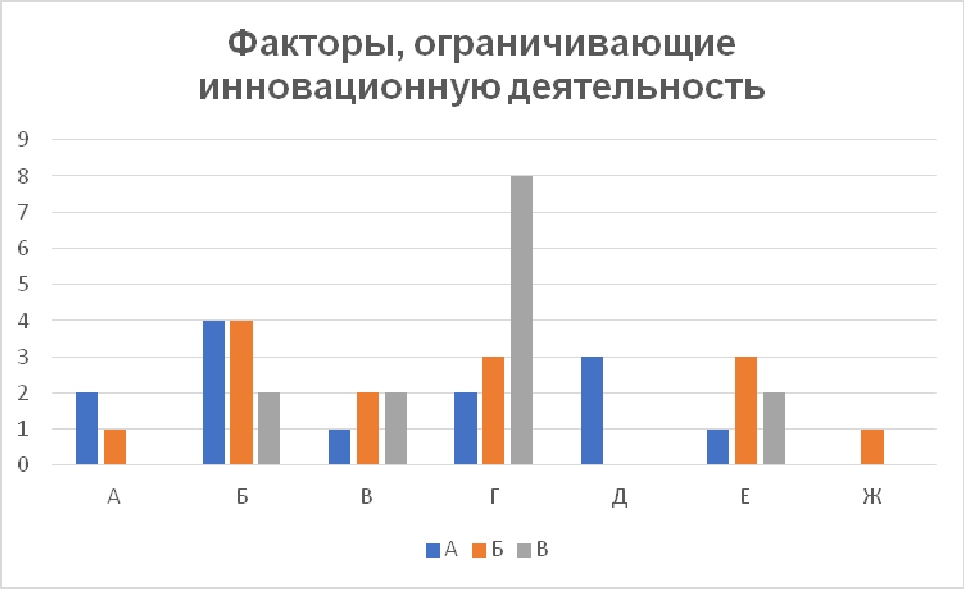


Рисунок 5. Барьеры инновационной деятельности

Таблица 2

Перечень факторов, оказывающих негативное влияние на инновационную активность

обозначение	**расшифровка**
А	Слабая информированность педагогического коллектива о возможных инновациях
Б	Убеждение, что эффективно учить можно и по-старому
В	Плохое здоровье, другие личные причины
Г	Большая учебная нагрузка
Д	Отсутствие материальных стимулов
Е	Чувство страха перед новым, отрицательными результатами
Ж	Отсутствие помощи
З	Разногласия, конфликты в коллективе
И	Небольшой опыт работы, при котором не получается и традиционная форма обучения

Исследование готовности педагогов к инновационной деятельности проводилось с использованием анкеты «Восприимчивость педагогов к новшествам». Результаты анкетирования представлены на рис. 6.

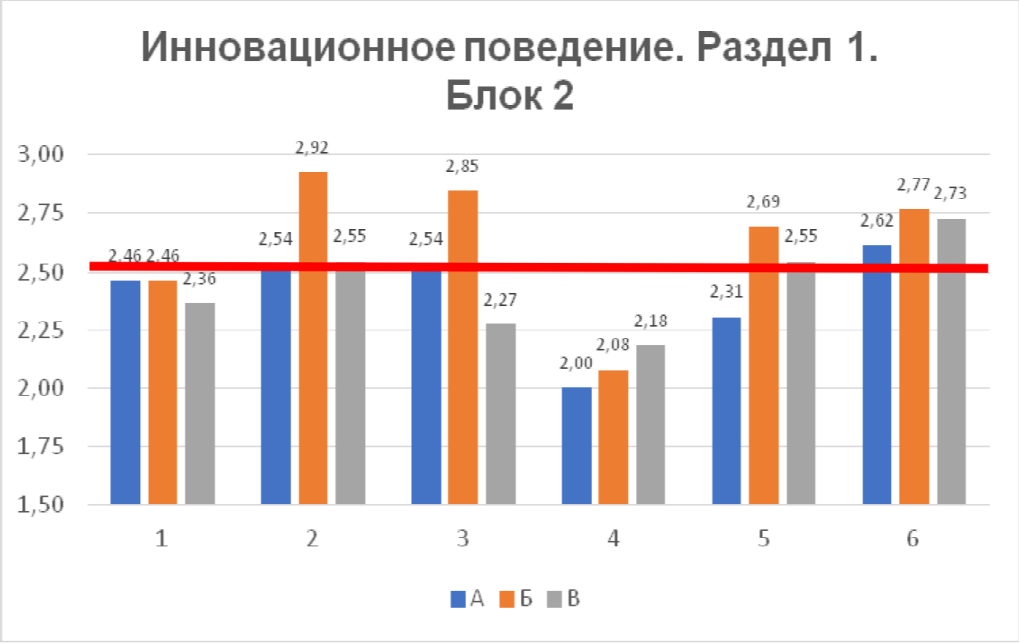


Рисунок 6. Восприимчивость к новшествам

Уровень восприимчивости педагогического коллектива к новшествам (К) определялся по формуле:
где – фактическое количество баллов, полученных всеми участвующими в опросе учителями;
– максимально возможное количество баллов.
К < 0,45 – критический уровень;
0,46 < К < 0,65 – низкий уровень;
0,66 < К < 0,85 – допустимый уровень;
К > 0,86 – оптимальный уровень.
Полученные данные позволили вычислить коэффициент для каждой из школ:
- школа А К = 0,48
- школа Б К = 0,53
- школа В К = 0,49

что, к сожалению, соответствует низкому уровню для каждой из исследуемых школ. Очевидно, что руководству школ следует обратить серьезное внимание на разъяснение позитивных эффектов от внедряемых инноваций, спланировать работу по более активному вовлечению педагогов в процессы создания, освоения и закрепления новшеств.

Следует, однако, признать, что подобное анкетирование лишь в самом общем виде характеризует ситуацию в школах, поскольку вопросы анкеты отражают отношение педагогов к инновационной деятельности в целом, а не их позицию относительно конкретного нововведения и текущей ситуации в школе. Поэтому в целях получения более релевантных данных следует обращаться к анализу восприятия педагогами не инноваций «вообще», а к конкретному нововведению, непосредственно затрагивающего и волнующего тот или иной педагогический коллектив.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование позволило определить структуру и выявить базовые характеристики инновационного поведения педагогов, определяющие основные направления формирования готовности педагогов к инновационной деятельности. Результаты исследования показали, что широко используемое в последние годы в научном дискурсе понятие «инновационное поведение» как фактор устойчивого развития педагогических систем следует рассматривать в контексте качественных характеристик организационного поведения, таких как базовые и инструментальные ценности, установки, нормы, отношения и др.

Литература:

1. Каменкова Е.И., Зинченко В.Ю., Галажинский Э.В. Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ. – М.: Норма, 2011. – 237 с.
2. Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения - Томск: Томский государственный университет, 2009. - 240 с.
3. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики) / А.И. Пригожин. М.: Политиздат, 1989. - 271 с.
4. Соколова Г.Н., Кобяк О.В. Экономико-социологический словарь - Минск: Беларуская навука, 2013. - 616 с.

Педагогика

УДК:374

кандидат физико-математических наук, доцент Троешестова Дарья Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);
кандидат педагогических наук, доцент Ярдухина Светлана Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

ТЕХНОЛОГИИ САМООБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТЬЮ

Аннотация. В статье рассматриваются современные технологии самообразования, способствующие развитию математической одарённости школьников. Выделяются факторы, способствующие развитию мотивов к самообразованию. Предлагается модель среды, формирующей индивидуальную образовательную траекторию, направленную на развитие логико-математического интеллекта ребенка. Анализируются существующие дистанционные технологии освоения дополнительных разделов математики, не включенных в школьную программу. Предлагается разработанный авторами онлайн-курс по подготовке к математическим олимпиадам.

Ключевые слова: образовательные технологии, самообразование, дистанционное обучение, компетентность, математическая одаренность.

Annotation. The article deals with modern technologies of self-education, which contribute to the development of the mathematical endowment of schoolchildren. The factors that contribute to the development of motives for self-education are singled out. A model of the environment that forms an individual educational trajectory aimed at developing the logical-mathematical intellect of the child is proposed. The existing remote technologies for mastering additional sections of mathematics that are not included in the school curriculum are analyzed. An online course on preparation for mathematical Olympiads developed by the authors is offered.

Keywords: educational technologies, self-education, distance learning, competence, mathematical endowment.

Введение. Одним из приоритетных направлений работы современной системы образования является развитие системы сопровождения одаренных детей. В настоящее время все организации, как среднего общего, так и дополнительного образования ведут постоянную работу по улучшению качества работы с одаренными детьми, ищут новые подходы к построению их индивидуальных образовательных траекторий. Активно обсуждаются проблемы организации дополнительного образования детей, вовлечения их в олимпиадное движение, вопросы психолого-педагогического сопровождения их профессионального самоопределения [9-12].

Особую значимость приобрела проблема развития творческого мышления детей, направленного на

генерацию собственных оригинальных идей и решений. Умение самостоятельно конструировать собственные знания стало значимым и актуальным элементом компетентности не только работающих специалистов, но и учащейся молодежи. Именно поэтому новая парадигма российского образования строится на интеграции основного и дополнительного образования с самообразованием.

Изложение основного материала статьи. Вовлечение школьника в серьезную творческую работу предполагает развитие у него умения системно ставить и решать различные задачи. Важным ресурсом для творческой деятельности обучающихся является свободное от основной образовательной деятельности время. Совсем недавно педагогика предполагала единственный способ самостоятельной деятельности в рамках той или ной дисциплины (предмета) в свободное время для школьников – это самостоятельная работа учащегося, которая рассматривалась как рациональный, педагогически управляемый процесс. Для организации самостоятельной работы обучающегося учитель ставит цели, проектирует или использует готовые задания по той или иной теме, определяет время выполнения и срок сдачи работы. Таким образом, самостоятельная работа контролируется педагогом на этапе постановки задач и оценивается им после сдачи работы.

В отличие от самостоятельной работы, самообразование предполагает самостоятельную постановку учащимся целей, соответствующих его познавательным потребностям. Самообразование может быть направлено как на повышение уровня предметных знаний, так и на приобретение и развитие гибких навыков: критическое мышление, эмоциональный интеллект, лидерство, управление временем и других. Таким образом, самообразование подразумевает наличие собственных целей, самостоятельное определение или компоновку содержания образовательных модулей, выбор средств и времени достижения поставленных целей.

Для того, чтобы ввести ребенка в мир проектирования своего образования, в образовательных организациях активно вводятся новые специалисты – тьюторы. В их задачи входит психолого-педагогическое сопровождение осмысления учащимся своих познавательных интересов, выявлении и реализации своего личностного потенциала. Под руководством тьютора современный учащийся может выбрать индивидуальные способы самообразования, что при правильной самоорганизации позволит ему добиться максимально эффективного творческого развития.

Особую потребность в самообразовании испытывают дети с высоким умственным потенциалом – интеллектуально одаренные и высокомотивированные на получение знаний.

Один из признанных подходов к образованию одарённых – индивидуализация обучения. Достичь этого можно с помощью технологий дополнительного образования. При проектировании программ или модулей дополнительного образования необходимо учитывать, что они должны:

– соответствовать познавательным потребностям этих детей: в них должны быть предусмотрены не входящие в общеобразовательную программу вопросы, темы и проблемы;

– предоставлять возможность углублённо изучить те разделы школьной программы, которые выбраны самим обучающимся;

– содержать материалы междисциплинарного характера;

– включать в себя задания творческого и исследовательского типов;

– включать в себя оценку результатов работы на основе формирующего контроля.

Одной из особенностей современного образования является его погруженность в процесс информатизации общества. Стремительное развитие интернет-технологий и использование их во всех сферах жизни сделало необходимым для учащихся владение навыками поиска нужной информации с использованием современных компьютерных средств и сетевых технологий. Владение этими навыками открывает перед учащимися широкие возможности дистанционного образования.

Дистанционные технологии широко используются в современном образовании, в том числе дополнительном математическое образовании [2].

Проблеме проектирования методической системы дистанционного обучения (СДО) математики в средней школе посвящены работы В. И. Снегуровой [5, 6], которая выделяет пять групп проблем, требующих разрешения в ходе проектирования и реализации СДО. К первой группе относятся содержательные проблемы, включающие выбор архитектуры дистанционного ресурса, отбор и структурирование теоретического материала, соответствующих заданий и методов решения, способов и форм представления информации. Далее выделяются психолого-педагогические, методические, организационные и методологические проблемы. Другие исследователи рассматривают вопросы дистанционного обучения по дополнительным разделам математики, включая решение олимпиадных задач, а также инструменты проведения олимпиад в дистанционном формате [3].

Несмотря на то, что в данной области многие вопросы получили разрешение, основная проблема ещё не решена.

На сегодняшний день существует несколько примеров удачного опыта использования дистанционного обучения углубленной математике сельских школьников в некоторых регионах [1, 4, 13]. Есть успешно реализуемые проекты дистанционного обучения олимпиадной математике (онлайн-школа «Фоксфорд», интернет-кружки и олимпиады «Меташкола» и др.). В открытом доступе в сети интернет выложены лекции ведущих педагогов – популяризаторов математики. Однако региональным центрам подготовки математически одарённых учащихся требуется специально спроектированная, качественная и доступная (бесплатная) информационно-образовательная среда для дистанционного обучения.

В данной работе мы предлагаем для обсуждения технологию создания элемента дистанционного обучения по теме «Раскраски и инварианты» в программе дополнительного образования по математике. Задачи на использование инварианта встречаются во всех возрастных группах, поэтому овладение приемами поиска инварианта является необходимым для подготовки к математическим соревнованиям.

Курс разработан в системе Moodle. В начале обучения ученики выбирают тему, с которой они начнут заниматься, и проходят тест входного контроля. Задачи внутри темы расположены по возрастанию сложности, сами разделы связаны нелинейно: четность, процессы и операции, остатки по модулю, перестановки, шахматная раскраска, другие виды раскрасок, разбиения на пары и группы. Теоретический материал с разобранными примерами чередуется с вопросами и задачами, предполагающими либо выбор ответа, либо ввод ответа. К каждому варианту ответа даются комментарии. В случае неправильного ответа ученику предлагается подсказка. Время и количество попыток не ограничиваются. В конце раздела

предлагаются задания для самостоятельного решения. Результаты ответов фиксируются в журнале оценок. Предусмотрена обратная связь.

Описанная выше разработка является модулем дополнительной общеразвивающей общеобразовательной программы «Олимпиадная математика», реализуемой в рамках Малого физико-математического факультета Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова [7, 8]. Введение этого модуля в программу расширило представление учащихся о методах решения олимпиадных задач. Овладение методами поиска инварианта позволило детям видеть подходы к решению нестандартных задач. Выполнение заданий дистанционной части программы способствовало развитию у учащихся самостоятельности и потребности к самообразованию.

Задача создания необходимых методик и ресурсов, обеспечивающих эту возможность выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов, может быть решена только совместными усилиями педагогического сообщества, на уровне государства. Координатором может выступить Фонд «Талант и успех», уже делающий большие шаги в указанном направлении. Так, создана платформа для дистанционного обучения одаренных детей, проходящих отбор на профильные смены образовательного центра «Сириус», и для педагогов, проходящих повышение квалификации по программам центра.

Выводы. Ресурс может быть использован не только для самообразования одаренных школьников, а также и для самообразования педагогов дополнительного образования, ведущих подготовку детей к высокорейтинговым конкурсам и соревнованиям.

Литература:

1. Бекетова Н.Е. Сетевое взаимодействие: организационные и психолого-педагогические аспекты преподавания углубленной математики учащимся сельских школ с использованием дистанционных технологий. / Бекетова Н.Е., Серафимович И.В. // Современные технологии в науке и образовании – СТНО-2017: сборник трудов II Международной научно-технической и научно-методической конференции: в 8 т. Рязанский государственный радиотехнический университет. – 2017. – С. 200-202.
2. Кудашова Е.И. Формирование самостоятельности школьников при организации дистанционной физико-математической школы. / Кудашова Е.И., Давыдкин И.Б., Кречетова С.Ю. // Формирование и развитие самостоятельности студентов и школьников как стратегический образовательный приоритет в практико-ориентированном обучении: сборник научных трудов по материалам III Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 151-153.
3. Малкин М.И. Информационные технологии и электронное обучение при подготовке к математическим олимпиадам. / Малкин М.И., Малкина Е.В., Швецов В.И. // Образовательные технологии и общество. – 2017. – Т. 20. – № 1. – С. 545-555.
4. Подаев М.В. Онлайн-платформа как инструмент педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в области математики. / Подаев М.В. // Continuum. Математика. Информатика. Образование. – 2017. –№ 4 (8). – С. 85-95.
5. Снегурова В.И. Проблемы и ограничения дистанционного обучения математике. / Снегурова В.И. // Вестник Новгородского гос. ун-та им. Ярослава Мудрого. – 2009. – № 53. – С. 57-60.
6. Снегурова В.И. Проектирование системы методического сопровождения сетевого учителя как подсистемы методической системы дистанционного обучения математике. / Снегурова В.И. // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 10. – С. 68-75.
7. Троешестова Д.А. Малые факультеты вузов в индивидуальном образовательном маршруте одаренных детей. / Троешестова Д.А., Васильева Е.В. // Высшая школа России перед вызовами современности: перспективы развития: Материалы VII Международной учебно-методической конференции. – 2015. – С. 267-270.
8. Троешестова Д.А. Об опыте организации кружковой работы в системе «Малый физмат ЧГУ». / Троешестова Д.А., Ярдухина С.А., Ярдухин А.К. // Математика в образовании: сборник статей. – Чебоксары, 2015. – С. 45-51.
9. Троешестова Д.А. Роль сезонных школ вузов в развитии математической одаренностиучащихся учащихся младших классов. / Троешестова Д.А., Ярдухина С.А., Васильева Е.В. // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – С. 327.
10. Троешестова Д.А. Семейные предметные олимпиады как форма сотворчества детей и взрослых. / Троешестова Д.А. // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-8. – С. 81-87.
11. Троешестова Д.А. Система педагогического сопровождения профессионального самоопределения одаренных школьников на базе регионального вуза. / Троешестова Д.А. // Совершенствование системы высшего образования: опыт и перспективы: Материалы VIII Международной учебно-методической конференции. – 2016. – С. 465-469.
12. Троешестова Д.А. Система профессиональной ориентации учащихся, привлечения и сопровождения талантливой молодёжи. / Троешестова Д.А., Васильева О.Н. // Высшее образование в России. – 2017. – № 7. – С. 125-131.
13. Фролов И.В. Web-технологии в работе центра поддержки физико-математического образования сельских школьников. / Фролов И.В. // Современные образовательные Web-технологии в системе школьной и профессиональной подготовки: сборник статей участников Международной научно-практической конференции. Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал. – 2017. – С. 276-280.

УДК 796.894

магистрант Тропин Максим Дмитриевич
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск);
кандидат педагогических наук, доцент Кондратюк Татьяна Александровна
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск);
доктор педагогических наук, доцент Кудрявцев Михаил Дмитриевич
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск), Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск), Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева (г. Красноярск), Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск);
кандидат педагогических наук, доцент Филиппович Владимир Александрович
Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск)

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЛЕКСОВ ДЫХАТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье описан опыт использования дыхательной гимнастики в практике физического образования на начальной ступени школы. Разработан комплекс дыхательных упражнений, который улучшает функциональные показатели респираторной системы детей 8-10 лет, что в конечном итоге способствует здоровьесбережению через укрепление дыхательной мускулатуры и всего организма в целом, и может быть использовано в современной практике физического образования.

Ключевые слова: дыхательная гимнастика, обучающийся, физическая культура, респираторная система, глубокое дыхание, мышечная деятельность, физическое образование, начальная ступень школы, проба Штанге, проба Генче.

Annotation. The article describes the experience of using respiratory gymnastics in the practice of physical education at the primary level of the school. A set of breathing exercises has been developed that improves the functional characteristics of the respiratory system of children 8-10 years old, which ultimately contributes to health conservation through strengthening the respiratory muscles and the whole organism as a whole, and can be used in modern physical education practice.

Keywords: breathing exercises, training, physical culture, respiratory system, deep breathing, muscular activity, physical education, elementary school level, Stange test, Genche test.

Введение. Актуальность исследования влияния дыхательной гимнастики на функциональные показатели респираторной системы детей 8-10 лет связана с тем, что в перечне детских болезней заболевания органов дыхания встречаются наиболее часто. По данным статистики заболевания дыхательной системы (ринит, ларингит, фарингит, бронхит и пневмония т. д.) даёт максимальное количество пропусков школьных занятий и непосещение дошкольных учреждений, что влечет за собой снижение качества образования [6].

В практике физкультурного образования использование комплексов дыхательных гимнастик в подготовительной части урока физической культуры является недостаточным. Еще меньше педагоги уделяют внимания организации здоровьесбережения средствами дыхательных упражнений во внеклассной работе.

При этом отклонения в здоровье, сформировавшиеся в детском возрасте, снижают возможности реализации человеком в будущем его важнейших социальных и биологических функций, что обосновывает педагогическую проблему поиска технологий здоровьесбережения в образовательном процессе современной школы средствами дыхательной гимнастики.

Школа, являясь организованной формой общественного воспитания, может стать базой для реализации самых современных и эффективных программ профилактики и оздоровления подрастающего поколения через дыхательную гимнастику, так как это не требует дополнительных финансовых вложений и является общедоступной формой оздоровления.

Здоровьесбережение в практике школьного образования способствует повышению качества физкультурного образования и образования в целом. Физкультурное образование – процесс и результат овладения специальными систематизированными знаниями о физических упражнениях, а так же способами их самостоятельного изучения и использования в жизни [5].

Важную роль физических упражнений в развитии дыхательного аппарата и лечения его заболеваний определяется тесная физиологическая и функциональная связь между мышечной деятельностью и дыханием. Каждое мышечное сокращение, вызывая изменения химизма мышц, рефлекторно и гуморально, возбуждает функцию дыхания.

Дыхание - наиглавнейшая физиологическая функция организма. У детей начальной ступени образования в сутки через легкие проходит до 15 тысяч литров воздуха, по весу это почти в 10 раз больше пищи и воды, поступающих в организм за тоже время. Если вдыхаемый воздух чрезмерно насыщен вредными примесями или болезнетворными организмами у детей развиваются различные заболевания, такие, как острые респираторные заболевания, воспаление слизистой оболочки различных отделов дыхательных путей: носа, глотки, гортани, трахеи, бронхов [1].

Под влиянием возрастающей двигательной активности и систематических занятий физическими упражнениями увеличиваются резервные возможности дыхания - жизненная ёмкость лёгких, максимальная вентиляция, бронхиальная проходимость. Всё это является следствием навыка правильного дыхания и направлено на здоровьесбережение.

В методике физического воспитания младших школьников нашли широкое применение дыхательные гимнастики (Комо, Бутейко, звуковая гимнастика). Их роль в работе дыхательной мускулатуры и в устранении дискоординации мышечной деятельности основных и вспомогательных дыхательных мышц, возникающей из-за нарушения произвольной регуляции дыхания, доказана физиологами и медиками.

Дыхательная гимнастика направлена на глубокое дыхание, которое более эффективно для газообмена в легких, так как часть воздуха может поступать конвективным способом непосредственно в альвеолы.

Актуальность данной проблемы, обосновывает необходимость разработки комплекса дыхательной гимнастики, направленного на повышение функциональных показателей респираторной системы детей 8-10

лет, что способствует здоровьесбережению.

Формулировка цели статьи. Основной целью дыхательной гимнастики для детей 8-10 лет (начальной ступени образования), является общее укрепление организма, через повышение его сопротивляемости, укрепление дыхательной мускулатуры, увеличение легочной вентиляции и газообмена, подвижности грудной клетки, формирование полного дыхания с удлиненным выдохом.

Исходя из цели в основу экспериментальной работы по повышению функциональных показателей респираторной системы детей 8-10 лет, мы положили результаты исследований Васильева В.Е., Бреслава И.С., Дубровского В.И. [2].

Комплексы дыхательной гимнастики были включены в уроки физической культуры, реализуемые 3 раза в неделю и ежедневную утреннюю гигиеническую гимнастику, с включением специальных упражнений в начальной ступени школы. Мы проводили дозированные прогулки детей на удлиненных переменах, во время которых делали акцент на удлиненном и глубоком выдохе.

Применение комплекса упражнений дыхательной гимнастики на протяжении учебного года было разбито на три периода: щадящий, щадяще-тренировочный и тренировочный. В первом периоде мы обучали детей правильному дыханию (в покое, при ходьбе и при выполнении гимнастических упражнений). Через три недели переходили к щадяще-тренировочному периоду, который длился 3 месяца с постепенным увеличением интенсивности упражнений. На тренировочном периоде закрепляли дыхательный навык, учили детей самостоятельно выполнять упражнения, составлять простейшие комплексы усиливающие функцию дыхательного аппарата.

Изложение основного материала статьи. Базовыми упражнениями всех периодов были гимнастические упражнения для всех мышц в исходных положениях: сидя, стоя, лежа, упражнения, улучшающие подвижность в грудном отделе позвоночника, тренирующие удлиненный выдох, чередуя общеразвивающие упражнения с дыхательными по 2-4 раза.

Мы разработали базовый комплекс, который состоял из 9 дыхательных упражнений:

1.«Часики». Исходное положение. Стоя, Размахивать руками вперед-вверх, произносить «тик-так» 10-12 раз на выдохе.

2.«Трубач». Исходное положение. Сидя, кисти рук сжаты в трубочку, поднять вверх, медленно и громко произносить «п-ф-ф-ф» - 4-6 раз.

3.«Петух». Исходное положение. Стоя, ноги врозь, руки опущены. Поднять руки в стороны, похлопать ими по бедрам, выдыхая произносить «ку-ка-ре-ку», 3-6 раз.

4.«Каша кипит». Исходное положение. Сидя, одна рука на животе, другая на груди. Втянуть живот - выпячивая живот - выдох. Выдыхая, произносить «ф-ф-ф», 3- 4 раза.

5.«На турнике». Исходное положение. Стоя. Поднять вперед гимнастическую палку, вверх, стоя наверх - вдох, палку на лопатки - длинный выдох, произносить «ф-ф-ф-ф-ф».

6.«Шагом марш». Стоя, палка в руках. Ходьба, 2 шага - вдох, 6-8 - выдох. Выдыхая произносить «ти-ш-ш-ше», 1,5 мин.

7.«Насос». Исходное положение. Стоя. Вдох, наклон туловища в сторону – выдох, произносить «с-с-с», 6-8 раз.

8.«Регулировщик». Исходное положение. Стоя, одна рука вверх, другая в сторону. Вдох носом, поменять положение рук, удлиненный выдох, произносить «р-р-р-р», 5-6 раз.

9.«Летят мячи». Исходное положение. Стоя, мяч вверху. Бросок мяча от груди, выдыхая произносить «у-х-х-х».

Кроме того, мы использовали общетонизирующие упражнения, улучшающие функцию всех органов и систем, активизирующее дыхание. Для стимуляции функции дыхательного аппарата используются упражнения умеренной и большой интенсивности. В случаях, когда эта стимуляция не показана, применяются упражнения малой интенсивности. Например, стоя, руки на нижней части грудной клетки. Подняться на носки - вдох; опуститься на полную ступню, сдавливая руками грудную клетку, - выдох.

Выполнение необычных по координации физических упражнений может вызвать нарушение ритмичности дыхания; правильное сочетание ритма движений и дыхания при этом установится лишь после многократных повторений движений. Упражнения в быстром темпе приводят к увеличению частоты дыхания и легочной вентиляции, сопровождается усиленным вымыванием углекислоты (гипокапнией) и отрицательно влияет на работоспособность.

Для оценки результатов эксперимента по включению дыхательной гимнастики в процессе физического образования на начальной ступени школы мы, применив пробы Штанге (задержка дыхания на вдохе) и Генче (задержка дыхания на выдохе), получили следующие результаты, представленные в таблице № 1.

Таблица № 1

Результаты проб Генче, Штанге и чистоты дыхания в экспериментальной и контрольной группах

№	Экспериментальная группа						Контрольная группа					
	Измерение до эксперимента			Измерение после эксперимента			Измерение до эксперимента			Измерение после эксперимента		
	Проба Генче Норма 18-22 (в сек)	Частот дыхания Норма 20-24 (в мин)	Проба Штанге Норма 40-50 (в ссек)	Проба Генче (с)	Частот дыхания (с)	Проба Штанге (с)	Проба Генче Норма 18-22 (с)	Частот дыхания Норма 20-24 (с)	Проба Штанге Норма 40-50 (с)	Проба Генче (с)	Частот дыхания (с)	Проба Штанге (с)
1	16	25	44	19	21	54	20	26	38	22	24	41
2	17	27	33	20	24	43	19	19	30	21	19	35
3	16	19	39	19	16	49	19	23	32	22	22	36
4	18	26	30	20	23	40	16	25	34	18	23	39
5	17	25	28	20	22	38	19	23	28	21	22	35
6	17	27	26	20	23	36	15	24	40	18	22	42
7	16	23	44	20	20	54	16	19	44	19	18	47
8	18	26	38	20	23	48	16	25	41	19	23	46
9	19	25	30	24	22	40	18	24	31	21	23	37
10	20	27	33	25	25	43	17	22	33	19	21	36
11	19	23	40	24	20	56	20	25	37	23	23	42
12	16	25	32	20	20	42	17	23	30	19	20	35
13	19	19	29	24	16	39	18	22	29	20	21	35
14	20	25	28	24	23	38	19	26	37	21	24	40
15	20	26	40	23	22	50	15	27	32	17	26	42
с/п	17,9	24,5	34,3	21,5	21,5	44,7	17,6	23,5	34,4	20	22,1	39,2

На начало эксперимента 26,7% детей от общего числа всех учеников показали неудовлетворительную оценку состояния дыхательной системы при выполнении пробы Штанге; 26,7% - удовлетворительную; 13,3% - хорошую и остальные 33,3% - отличную. К концу эксперимента мы смогли наблюдать значительные улучшения. 73,3% испытуемых детей справились с заданием на «отлично», а остальные 26,7% - на «хорошо». В среднем время задержки дыхания на вдохе у детей 8-10 лет на начало эксперимента, составляет 34,3 сек, а на конец исследования 44,7 сек. Время задержки дыхания увеличилось на 10,4 сек, что свидетельствует о правильности выбранной методики дыхательных упражнений.

Исследования детей через пробу Генче, показало, что в среднем время задержки дыхания на выдохе 17,9 сек, что является низким показателем состояния работоспособности дыхательной системы. В конце эксперимента, при повторном проведении пробы, результаты улучшились, достигнув среднего показателя 21,5 сек, что соответствует установленным стандартам.

При определении частоты дыхания у детей 8-10 лет на начало и на конец эксперимента произошло уменьшение частоты дыхания, в среднем на 3 сек. Дыхание стало ритмичным и глубоким. Время задержки дыхания на выдохе, увеличилось на 3-6 сек.

Выводы. Таким образом, было доказано влияние дыхательной гимнастики на показатели функциональной работоспособности респираторной системы детей 8-10 лет, что способствует укреплению их организма, повышению сопротивляемости к заболеваниям, укреплению дыхательной мускулатуры, увеличению легочной вентиляции и газообмена, подвижности грудной клетки, формированию полного дыхания с удлиненным выдохом.

Дыхательная гимнастика формирует навык правильного дыхания, что способствует здоровьесбережению и может быть использовано в практике физкультурного образования.

Литература:

1. Бреслав И. С, Миняев В. И. Воздух – дыхание - жизнь. СПб.: Речь, 2003. - 344 с.
2. Бреслав И.С. Регуляция дыхания. М.: Наука, 2000.
3. Петришина О. Л., Попова Е. П. Анатомия, физиология и гигиена детей младшего школьного возраста: Учеб. Пособие для учащ. пед. училищ. - М.: «Просвещение». 2010.
4. Спортивная медицина. / Под ред. В.Л. Карпмана. - М.: Физкультура и спорт, 2007.
5.Ситичук С.С. Терминологический словарь студента, 2016. - 156 с.
6. IX съезд педиатров России "Детское здравоохранение России: стратегия развития

УДК: 378.2

преподаватель Трояк Евгений Юрьевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирская пожарно-спасательная академия» государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (г. Железногорск);
кандидат педагогических наук Лагунов Андрей Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирская пожарно-спасательная академия» государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (г. Железногорск);
кандидат технических наук, доцент Пожаркова Ирина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирская пожарно-спасательная академия» государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (г. Железногорск)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ МЧС РОССИИ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье актуализирована проблема формирования готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности (НИД); раскрыто содержание понятия «готовность курсантов МЧС России к НИД»; представлена структурно-функциональная модель процесса формирования готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности в условиях профессиональной подготовки и раскрыто ее содержание.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, готовность курсантов МЧС России, модель, структурно-функциональная модель.

Annotation. In the article the problem of formation of readiness of cadets of EMERCOM of Russia to research activity is actualized; the content of the concept «readiness of cadets of EMERCOM of Russia to research activity is actualized» is opened; the structural and functional model of process of formation of readiness of cadets of EMERCOM of Russia to research activity in the conditions of professional training is presented and its contents is opened.

Keywords: research activity, readiness of cadets of EMERCOM of Russia, model, structural and functional model.

Введение. В настоящее время перед системой высшего профессионального образования, в том числе вузами системы МЧС России, стоит задача подготовки специалиста, способного к непрерывному развитию творческого потенциала, к постоянному профессиональному саморазвитию, готового не только к получению новых знаний в той или иной области, но и к их применению в своей профессиональной деятельности. Одним из важных аспектов решения обозначенной задачи является формирование готовности курсантов МЧС к научно-исследовательской деятельности (далее НИД).

Готовность курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности мы определяем как интегративную характеристику личности, включающую систему методологических знаний, знаний о науке в целом, об организации научно-исследовательской деятельности; исследовательские умения, позволяющие продуктивно решать научно-исследовательские профессиональные задачи; осознание значимости научно-исследовательской деятельности для личного и профессионального саморазвития.

Изложение основного материала статьи. Эффективность процесса формирования готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности в условиях профессиональной подготовки зависит от его тщательного планирования и организации. Для этого целесообразно обратиться к разработке структурно-функциональной модели формирования готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности.

Модель – это искусственно созданный объект, вспомогательное средство, позволяющее дать новую информацию об основном объекте изучения [1].

Как замечает И.П. Подласый, научная модель выступает воображаемой или материально реализованной системой, отображающей предмет исследования, свойства и характеристики изучаемого объекта и способна замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об этом объекте, следовательно изучение объекта происходит через сконструированную модель [2]. Поэтому модель может заменить объект в рамках целей моделирования [3].

Таким образом, в нашей работе использование модели выступает средством исследования изучаемого объекта – процесса формирования готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности, позволяет так же расширить представления об изучаемом предмете как целостном явлении для более глубоко изучения его сущности. Целью разработанной модели выступает наглядное отображение процесса формирования готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности в процессе профессиональной подготовки. Таким образом, можно заключить, что представленная модель является своеобразным образцом, ориентиром для организации образовательного процесса курсантов МЧС России в логике предпринятого исследования.

Структурно-функциональная модель (см. рисунок) включает следующие блоки: нормативно-целевой, теоретико-методологический, диагностический, содержательный, организационно-методический, результативно-корректирующий, которые раскрывают единство и взаимосвязь исследуемого процесса с позиции ценностно-мотивационного, информационного, деятельностного и рефлексивного подходов, и обладают соответственно направляющей, смыслообразующей, организующей, преобразующей функциями.

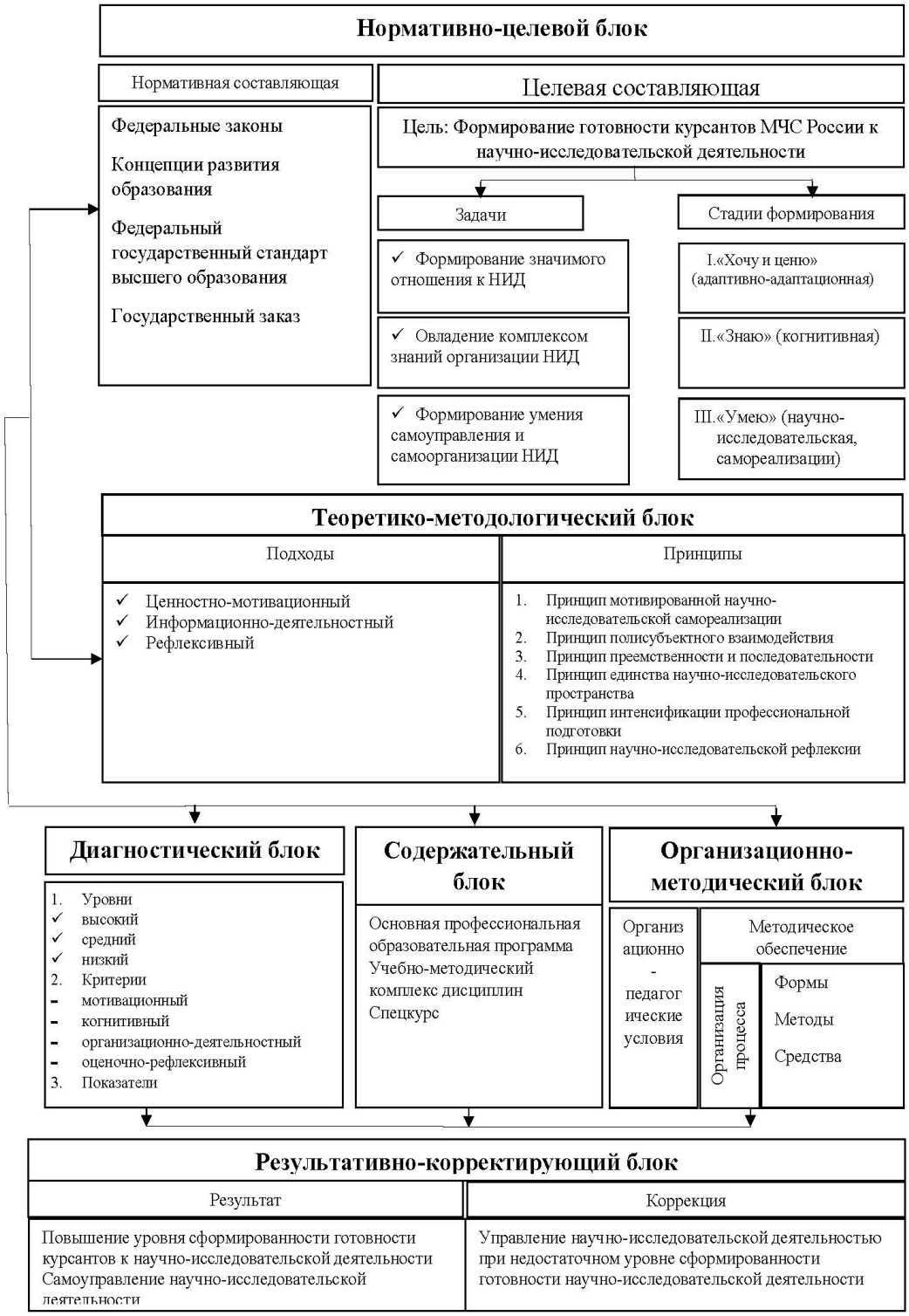


Рисунок. Структурно-функциональная модель формирования готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности

Раскроем содержание каждого из обозначенных блоков структурно-функциональной модели формирования готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности в процессе профессиональной подготовки.

Нормативно-целевой блок в предложенной модели является ее управляющим элементом, определяющим дальнейшую разработку содержательного, организационно-методического, результативно-корректирующего блоков и определения структурно-функциональных связей между ними.

Нормативно-целевой блок модели формирования готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности представлен нормативной и целевой составляющими.

Нормативная составляющая отражает социальный заказ общества, требования к развитию системы высшего профессионального образования, представленных положениями федеральных нормативно-правовых документов, определяющих необходимость формирования готовности обучающихся к НИД.

Так, в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г., в Федеральном законе «Об образовании» (ст. 72) указано, что одним из ведущих условий развития высшего профессионального образования является вовлеченность субъектов образовательного процесса (обучающихся и преподавательского состава) в фундаментальные научные исследования [4]. В Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, «Национальной доктрине образования РФ на период до 2025 года одним из приоритетных направлений является инновационное развитие фундаментальной и прикладной науки и образования [5]. Требования владения курсантами МЧС России достаточным уровнем готовности к научно-исследовательской деятельности в процессе их профессиональной подготовки так же продиктованы и Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по специальности 20.05.01 «Пожарная безопасность», по направлениям подготовки бакалавров (20.03.01 «Техносферная безопасность») и магистров (20.04.01 «Техносферная безопасность»), нормативными документами МЧС России [6] и локальными актами ФГБОУ ВО Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России (далее Академия) [7, 12].

Целевая составляющая отражает сопоставление ведущих идей, отраженных в вышеназванных документах – нормативной базе исследования, позволило выявить и сформулировать цель данной модели: формирование готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности в процессе их профессиональной подготовки. Таким образом, в основу постановки цели исследования положен эталон, отражающий конечный результат.

В соответствии с поставленной целью определены задачи исследования, которые соотносятся со стадиями процесса формирования готовности курсантов МЧС России к НИД: адаптивно-мотивационной (адаптация курсантов МЧС России к новым условиям научно-исследовательской среды, формирование положительных мотивов осуществления НИД); когнитивной (освоение знаний об организации НИД); практической включенности в НИД (научно-исследовательской самореализации).

При определении данных этапов мы руководствовались разработанной И.Ю. Степановой, В.А. Адольфом [8] формулой готовности личности к деятельности:

готовность = желание + знание + умение

или

готов = хочу + знаю + умею

и анализом идеи В.А. Сластенина, Г.И. Чижаковой [9] о становления деятельности субъекта на основе аксиологической триады:

ценностное отношение → ценностное знание → ценностное поведение.

Стадии и соответствующие задачи процесса формирования готовности курсантов МЧС России к НИД в условиях профессиональной подготовки представлены в таблице.

Таблица

Стадии процесса формирования готовности курсантов МЧС России к НИД в условиях профессиональной подготовки

	Стадии		Задачи
ГОТОВНОСТЬ К НИД	«умею»	III стадия. (научно-исследовательской самореализации)	Формирование умений самоуправления научно-исследовательской деятельностью
	«знаю»	II стадия. (когнитивная)	Овладение знаниями организации и осуществления научно-исследовательской деятельности
	«хочу и ценю»	I стадия. (адаптивно-мотивационная)	Формирование значимого отношения к научно-исследовательской деятельности

Теоретико-методологический блок выступает теоретическим основанием структурно-функциональной модели формирования готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности и отражает методологическую базу данного исследования в совокупности ряда научных подходов. На основе теоретического анализа существующих подходов, можно сделать вывод о том, что наиболее продуктивными для формирования готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности в процессе их профессиональной подготовки выступают ценностно-мотивационный (формирование положительного отношения к НИД), информационный (информация о НИД), деятельностный (как показатель сформированности готовности к НИД) и рефлексивный (инициирование рефлексивной позиции) подходы.

Сконструированная модель базируется на принципах (мотивированной научно-исследовательской самореализации, полисубъектного взаимодействия, преемственности и последовательности, единства научно-исследовательского пространства, интенсификации профессиональной подготовки, научно-исследовательской рефлексивности), служащих основанием для функционирования названных подходов и позволяющих обеспечить процесс формирования готовности курсантов МЧС России к НИД в комплексе и единстве.

Диагностический блок модели отражает актуальное состояние готовности курсантов МЧС России к НИД (до и после осуществления опытно-экспериментальной работы). С этой целью разработан и представлен соответствующий диагностический инструментарий на основе выявленных показателей и критериальных характеристик уровней готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности.

Содержательный блок структурно-функциональной модели формирования готовности курсанта МЧС России к НИД определяется требованиями основной образовательной программы (ООП), учебно-методическими комплексами дисциплин (УМКД, рабочими программами курсов) релевантных формированию готовности курсантов к НИД.

При разработке содержательного блока модели произведено допустимое структурирование содержания дисциплин «Пожарная безопасность технологических процессов», «Физико-химические основы развития и

тушения пожаров», «Теория горения и взрыва», определено место каждой дисциплины с учётом её значения и роли в процессе достижения общей цели; внесены изменения в вариативную часть учебного плана по специальности 20.05.01 «Пожарная безопасность» ФГБОУ ВО Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, посредством введения спецкурса «Основы научно-исследовательской деятельности курсанта МЧС России». Изучение данного курса способствует формированию у курсантов МЧС России знаний о методологии научного исследования, овладению знаниями о логической структуре организации научного исследования и его научном аппарате; о процедурах и основных характеристиках научного эксперимента, о логике доказательств в ходе эксперимента; развитию исследовательских умений посредством решения комплекса научно-исследовательских задач.

Организационно-методический блок представлен организационно-педагогическими условиями формирования готовности курсантов МЧС России к НИД, а так же методической составляющей, отражающей средства, формы и методы организации научно-исследовательской деятельности курсантов МЧС России в процессе профессиональной подготовки.

К организационно-педагогическим условиям формирования готовности курсантов МЧС России к НИД в процессе профессиональной подготовки относим: создание ситуации успеха с целью формирования у курсантов МЧС России значимого отношения к НИД; систематизацию знаний об организации НИД посредством интерактивного взаимодействия; освоение курсантами МЧС России умений самоуправления научно-исследовательской деятельностью в процессе решения научно-исследовательских задач.

Методическая составляющая модели предусматривает внедрение в процесс профессиональной подготовки курсантов МЧС России наиболее оптимальных форм, методов, средств с целью реализации обозначенных организационно-педагогических условий, в т.ч. персонификацию процесса с учетом психофизиологических особенностей обучаемого, уровня начальных знаний, индивидуальных целей обучения, профориентации [10].

В процессе профессиональной подготовки курсантов МЧС России с целью формирования у них готовности к НИД мы использовали учебные и внеучебные формы организации образовательного процесса. В качестве учебных форм организации образовательного процесса применялись проблематизирующие слайд-лекции [11], практические занятия в форме «научно-исследовательской игры», учебно-исследовательские лабораторные (практикумы), семинары–«научные дискуссии» и другие. Внеучебными формами включения курсантов МЧС России в НИД являлись: научно-практические конференции различных уровней, научные семинары, совещания-брифинги; конкурсы на лучшую научно-исследовательскую работу обучающихся, предметные олимпиады и викторины различных уровней; привлечение курсантов МЧС России к выполнению госбюджетных и коммерческих (договорных) НИР по плану кафедр и отделов.

Актуализация научно-исследовательской работы в профессиональной подготовке курсантов МЧС России требует внедрения эффективных, современных форм организации научно-исследовательской деятельности. С данной целью на базе ФГБОУ ВО Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России создано научное общество обучающихся (НОО). Деятельность НОО направлена на повышение качества подготовки и воспитания высококвалифицированных специалистов, формирование у них навыков научно-исследовательской работы, творческого отношения к учебному процессу и выполнению служебных обязанностей, оказание содействия научно-педагогическому составу кафедр (отделов) Академии в выполнении планов научной деятельности. Основными задачами НОО являются:

– привлечение курсантов МЧС России к активному участию в научно-исследовательской работе;
– содействие в организации и проведении конкурсов на лучшую научно-исследовательскую работу курсантов МЧС России, олимпиад и викторин по изучаемым дисциплинам;
– организация и проведение ежегодной итоговой научной конференции обучающихся;
– распространение передового опыта и достижений научного творчества обучающихся.

Так же одной из значимых форм организации научно-исследовательской деятельности курсантов МЧС России выступают научные кружки обучающихся (НКО). В научных кружках курсанты МЧС России осуществляют следующие виды научно-исследовательской деятельности: подготовка обзоров новой научной литературы, правовых аспектов, связанных с конкретной исследуемой научной задачей; выполняют индивидуальные научные исследования, в которых курсант МЧС России последовательно осваивает и углубляет постановку и решение определенной научной задачи под руководством одного преподавателя Академии (наставника). Работа НКО так же предполагает периодическое проведение заседаний, на которых анализируются результаты научно-исследовательской деятельности курсантов МЧС России; изучается информация о новых локальных правовых актах, регламентирующих научно-исследовательскую деятельность Академии и других подразделений МЧС России; обсуждаются приоритетные направления развития науки, техники и технологий в системе МЧС России, приоритетные направления деятельности Сибирского регионального центра МЧС России; проходят встречи с учеными и представителями научного сообщества; просматриваются видеоматериалы, кинофильмы по профилю научной деятельности НКО. Так же в рамках работы научных кружков курсанты организовано посещают научно-исследовательские институты, предприятия, научные учреждения, тематические выставки, научно-образовательные площадки, связанные с проблематикой научных исследований обучающихся [12].

Исходя из обозначенных форм организации научно-исследовательской деятельности обучающихся, целей и содержания их профессиональной подготовки, мы определили методы формирования готовности курсантов МЧС России к названной деятельности.

В организации научно-исследовательской деятельности курсантов МЧС России мы использовали симбиоз интерактивных, проблемных и научно-исследовательских методов обучения: метод полисубъектного взаимодействия (совместная работа в микрогруппах, работа с наставниками, с представителями научного сообщества и другими), метод проблематизации, метод проблемно-мотивационных ситуаций (деловые и методические опытно-исследовательские игры: «Научная дискуссия», «Искусство публичного выступления», «Мои шаги к исследованию»), исследовательский WEB-квест, методы схематизации и систематизации материала («Бортовой журнал»), выполнение комплекса проектных научно-исследовательских заданий и т.д. Каждый из названных методов ориентирован на решение определенных научно-исследовательских задач, призван стимулировать научно-исследовательскую самостоятельность и творческую активность курсантов МЧС России.

В качестве средств формирования готовности курсантов МЧС к научно-исследовательской деятельности

в данном исследовании мы предлагаем использовать орудия деятельности преподавателя и курсантов МЧС России, которые представляют собой материальные и идеальные объекты, вовлеченные в образовательный процесс в качестве носителей информации и инструмента деятельности [13].

Используемые в исследовании средства формирования готовности курсантов МЧС России к НИД нами объединены в четыре смысловые группы:

– информационные средства (информационные ресурсы глобальных и локальных сетей на базе Информационного ресурсного центра Академии, компьютерные справочные системы и энциклопедии, специальная литература, библиотеки (в том числе и online библиотеки) и другие;

– методические средства (методическое обеспечение процесса формирования готовности курсантов МЧС России к НИД в русле их профессиональной подготовки: методические пособия (по подготовке и защите научно-исследовательской работы), программа спецкурса «Основы научно-исследовательской деятельности курсанта МЧС России», программы практики, научно-методические консультации и другие);

– обучающие (комплексы научно-исследовательских задач и заданий, самообразовательные online программы, курсы обучающих тренингов и другие);

– стимулирующие (создание банка научно-исследовательских работ обучающихся; рейтинг публикационной активности курсантов МЧС России; публикация научных достижений курсантов МЧС России на сайте Академии и в социальных сетях).

Мы предположили, что использование обозначенных форм методов, средств, видов научно-исследовательской деятельности в процессе профессиональной подготовки курсантов МЧС России способствуют более эффективному формированию у них готовности к НИД при специально созданных организационно-педагогических условиях.

Результативно-корректирующий блок представленной модели обеспечивает получение необходимых данных об эффективности процесса формирования готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности, о затруднениях и достижениях обучающихся в овладении знаниями, развитии требуемых научно-исследовательских умений и навыков, а так же позволяет своевременно корректировать научно-исследовательскую деятельность курсантов МЧС России исходя из анализа ее результатов.

Результативно-корректирующий блок данной модели отражает характеристику динамики уровневых показателей сформированности готовности курсантов МЧС России к НИД (высокий, средний, низкий) по мотивационному, когнитивному, организационно-деятельностному, оценочно-рефлексивному критериям и соответствующим показателям.

Выводы. Подводя итог вышесказанному, особенностью разработки и реализации структурно-функциональной модели формирования готовности курсантов МЧС России к НИД в процессе профессиональной подготовки, сконструированной на основе положений ценностно-мотивационного, информационного, деятельностного и рефлексивного подходов, отображает совокупность взаимосвязанных блоков, соподчиненных уровневой иерархией (цель → задачи→ содержание → результат → коррекция) и функциональными связями в соответствии со стадиями формирования готовности курсантов МЧС России к НИД: адаптивно-мотивационной, когнитивной, научно-исследовательской самореализации, базируется на реализации принципов (мотивированной научно-исследовательской самореализации, полисубъектного взаимодействия, преемственности и последовательности, единства научно-исследовательского пространства, интенсификации профессиональной подготовки, научно-исследовательской рефлексивности), с целью реализации организационно-педагогических условий, что позволяет в совокупности спроектировать, изучить и совершенствовать процесс формирования готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности в условиях профессиональной подготовки.

Литература:

1. Бешенков, С.А. Моделирование и формализация: метод. пособие / С. А. Бешенков. – М.: Лаборатория Базовых Знаний, 2002. – 336 с.

2. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы: Учебное пособие для студентов пед. училищ и колледжей, обучающихся по группе специальностей «Образование» / И.П. Подласый. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 464 с.

3. Герасимов, И.Г. Структура научного исследования: философский анализ познавательной деятельности в науке / И.Г. Герасимов. – М.: Мысль, 1985. – 215 с.

4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р. [Электронный ресурс]. URL: http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/fcp/rasp_2008_N1662_red_08.08.2009 (Дата обращения 01.09.2018).

5. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. Правительство Российской Федерации. Распоряжение от 8 декабря 2011 г. № 2227-р. Об утверждении Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. [Электронный ресурс]. URL: http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/innovations/doc20120210_04 (Дата обращения 01.09.2018).

6. Приказ МЧС России от 12.12.2017 №570 «Об утверждении Положения об организации научно-технической деятельности в Министерстве Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий».

7. «Положение о научной и научно-технической деятельности ФГБОУ ВО Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России», утверждено приказом Академии от 31.10.2016 №744.

8. Степанова, И.Ю. Проектирование практико-ориентированной профессиональной подготовки педагога в вузе: монография / И. Ю. Степанова, В. А. Адольф. – Красноярск: ЛИТЕРА-принт, 2013. – 368 с.

9. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

10. Пожаркова, И.Н. Формирование индивидуальной образовательной траектории как компонента практико-ориентированной среды обучения / И.Н. Пожаркова, Е.Е. Носкова, Е.Ю. Трояк // Педагогический имидж. № 3 (39) / 2018. – Иркутск: ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области», 2018. - С. 130–145.

11. Пожаркова, И.Н. Видеолекции в системе дистанционного обучения вузов мчс россии / И.Н. Пожаркова, А.Н. Лагунов, Е.Ю. Трояк, М.В. Гапоненко // Природные и техногенные риски (физико-

математические и прикладные аспекты). № 3 (23) / 2017. – СПб.: Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, 2017. - С. 59–66.

12. «Положение о научном обществе обучающихся ФГБОУ ВО Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России», утверждено приказом Академии от 31.10.2016 №744.

13. Орлов, В.И. О системе средств обучения / В.И. Орлов // Среднее профессиональное образование. № 12 / 2010. – М.: АНО «Редакция журнала Среднее профессиональное образование», 2010. - С. 2-7.

Педагогика

УДК:378.2

доктор педагогических наук, профессор Туравец Наталья Романовна
Краснодарский государственный университет культуры (г. Краснодар);
доктор педагогических наук, профессор Тупичкина Елена Александровна
Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир);
доктор педагогических наук, профессор Курганский Сергей Иванович
Белгородский государственный институт искусств и культуры (г. Белгород);
доктор философских наук, профессор Лях Валентина Ивановна
Краснодарский государственный университет культуры (г. Краснодар)

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ И ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ- ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы, связанные с подготовкой специалистов «третьего уровня» – аспирантуры с позиции писка новых инновационных направлений, ориентированных на междисциплинарную интеграцию и интенсификации образовательного процесса; предлагается в качестве интегративного курса методологический семинар для аспирантов ««Инновационная деятельность в сфере культуры и искусств», его направленность на приобретение универсальных компетенций; рассмотрены типы интеграции, использованные при его разработки (тематическая, проблемная, концептуальная, диалектическая).

Ключевые слова: междисциплинарность, интенсификация, инновационность, аспирантура.

Annotation. The article deals with topical issues related to the training of specialists of the "third level" – postgraduate studies from the perspective of the squeak of new innovative directions focused on interdisciplinary integration and intensification of the educational process; it is proposed as an integrative course methodological seminar for graduate students "Innovative activities in the field of culture and arts", its focus on the acquisition of universal competencies; the types of integration used in its development (thematic, problem, conceptual, dialectical).

Keywords: interdisciplinary, intensification, innovation, postgraduate studies.

Введение. Необходимость внедрению междисциплинарной интеграции в современную систему подготовки специалистов продиктована стремлением к интенсификации учебно-воспитательного процесса на основе структурирования содержания образования. В настоящее время возрастает потребность в специалистах музыкального профиля владеющих в совершенстве своей профессией, имеющих междисциплинарный уровень гуманитарной подготовки, умеющих работать интенсивно не в ущерб качеству, решать нестандартные профессиональные задачи, ибо «интеграция создает условия как для обеспечения гностической радости обучаемого, связанной с соприкосновением с открытиями в междисциплинарных масштабах, так и удовлетворения творческого порыва, потребности в общении с представителями различных дискурсов, осознании трансдисциплинарных ценностей, потребности в восстановлении человеческой целостности» [7, С. 75]. Данная проблема затрагивает, в первую очередь, подготовку аспирантов в условиях самостоятельного «третьего уровня» высшего образования.

Болонская конвенция в настоящее время полностью закреплена Законом «Об образовании в РФ» в котором определен переход аспирантуры из сферы постдипломного образования в третью ступень высшего образования. Непрерывная система подготовки обучающихся в вузе выглядит как «бакалавриат – магистратура – аспирантура». В европейских странах такая структура соответствует полному циклу завершения высшего образования и присуждением степени доктора философии (PhD). Обучение осуществляется в соответствии с ФГОС аспирантуры на основе учебного плана, способствующего формированию универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В рамках «третьего уровня» высшего образования аспиранты проходят итоговую аттестацию (сдача государственного междисциплинарного экзамена, защита выпускной квалификационной работы), позволяющую получить диплом с присвоением образовательной квалификации «Исследователь», «Преподаватель-исследователь». Вместе с тем, о результативности аспирантуры свидетельствуют показатели целенаправленного научного воспитания аспиранта в научной среде вуза с развитой системой профессиональных коммуникаций [6], способствующих установлению постоянного контакта с ученых в рамках международных конференций, в процессе стажировки в научных центрах России. В процессе подготовки аспирант должен овладеть такими профессиональными навыками, как публичное представление научных результатов. Важнейшей компетенцией аспиранта является доведения полученных научных результатов к защите кандидатской диссертации. Оценки эффективности деятельности аспирантуры определяется на основе, завершенной в срок и защищенной диссертации. Данный показатель снижается из года в год и на современном этапе общий показатель по стране снизился более чем в 2 раза по сравнению с 2000 г. [2].

Цель статьи. Расширение потенциального спектра профессиональной образовательной деятельности выпускников аспирантуры (в творческих вузах – ассистентура-стажировка), не может ограничивающихся только научно-образовательной сферой: возрастающие масштабы педагогических инноваций и профессионально-творческого совершенствования музыкантов-исполнителей требуют помимо узкопрофессиональных знаний еще и навыков научно-исследовательской, информационно-аналитической и инновационно-педагогической деятельности, способности мобильно ориентироваться в новых ситуациях, что «требует обновления содержания образования за счет расширения и углубления общегуманитарной

подготовки, актуализации и освоения технологий познавательной деятельности, самообразования и др.» [5, С. 93]. В связи с изменением содержания аспирантской подготовки меняются и ее цели, которые направлены на написание диссертации и получение новой квалификации, то есть на выходе должен быть готов к преподавательской деятельности, к проектированию и решению задач собственного профессионально-личностного развития и саморазвития. Анализ литературы по проблеме междисциплинарной интеграции и интенсификации образовательного процесса не оставляет сомнений в необходимости рассмотрения подготовки аспирантов на основе взаимодействия науки, образования и практической деятельности, которые необходимо рассматривать не как последовательные явления, а как взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы.

Изложение основного материала статьи. Решая проблемы интеграции и интенсификации обучения, аспирантура ведет подготовку кадров для достаточно широкого спектра профессиональной деятельности, на основе владения такими универсальными компетенциями, как «способностью к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях (УК-1); способностью проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки (УК-2)» и др.2

Обеспечение междисциплинарной интеграции при подготовке аспирантов на современном этапе становится объективная потребность образовательной системы, объединяющей философско-гуманитарную, общепрофессиональную и технологическую направленность обучения. Поиску путей осуществления интегративного подхода и исследования значимости междисциплинарных связей посвящены работы отечественных ученых (Б.И. Бедный, М.Н. Берулава, А.Я. Данилюк, В. Каган, Н.Р. Туравец и др.), в работах которых предлагаются методологически обоснованные подходы, выбор объектов и системообразующих факторов для интеграции, способы реализации их сообразности [1].

В основе системообразующего фактора интеграции выступает функциональный уровень профессиональной деятельности, связанный с решением характерных профессиональных проблем на основе использования сложившихся идей, теорий и концепции из сферы дисциплин, составляющих основу интеграции. Современные госстандарты значительно диверсифицировали отношение к междисциплинарной интеграции, что потребовало пересмотра традиционных дисциплин и введение новых, к которым относится, например, введенный в систему подготовки аспирантов методологический семинар «Инновационная деятельность в сфере культуры и искусств». Введенная дисциплина, интегрирует знания философско-методологических основ профессиональной деятельности в сфере культуры и искусств, методы, способствующие мотивации к освоению научно-исследовательской компетентности.

Взаимосвязанные тенденции междисциплинарной интеграции предопределены, с одной стороны – стремлением аспирантов к освоению новых форм программ подготовки, а с другой – необходимостью расширения и углубления содержательной насыщенности образовательных программ, так как «междисциплинарная интеграция, в контексте формирования универсальных компетенций, призвана обеспечить решение не только образовательных задач, но и формирования мировоззренческих знаний и ценностных ориентаций. Подготовка аспирантов, как это хорошо известно, представляет собой интеграцию двух компонент. Первая – научная, основанная на изучении истории и теории проблемы, овладении исследовательскими навыками, приемами, способами, методами и технологиями постижения научной истины. Вторая – педагогическая и педагогико-методическая, способствующая практическому освоению соответствующей отрасли знаний, ориентированной на преподавательскую деятельность» [8].

Методологический семинар основан на вариативных блок-модулях, ориентированных на приобретение универсальных и специальных профессиональных компетенций, учитывающих ряд функций: гносеологическую (выявление значимых детерминант эволюции и развития закономерностей в междисциплинарной организации знаний); рефлексивную (интеграция в изучении дисциплин не только в рамках педагогических законов и понятий); проектную (совершенствование стратегии отбора содержания соответствующих задачам развития преподавателя-исследователя в современных условиях образования, предполагающего заданные результаты, проектирование и реализация методов, направленных на развитие интеллектуального потенциала аспирантов, умений работать самостоятельно); интенсифицирующую (выстраивание иерархии приобретения знаний на основе сложности дисциплины и акцентом на информационную нагрузку дисциплины, определяющую направление поиска новых закономерностей в рамках своего объекта, нацеленную на последующую проекцию развития дифференциации дисциплин); компенсирующую (систематизация и дифференциация на интегративной основе разобщенных, автономных знаний).

Сущностная характеристика интеграции находит отражение в тематических блок-модулях, осваиваемых ассистентами-стажерами: «Классификация культур с точки зрения типов музыкальной деятельности – «композитор, исполнитель, слушатель»; «Ценностные ориентации в системе традиционного мировосприятия», «Основные направления социально-культурного развития на современном этапе», «Сущность и функции традиционной культуры в распространении и использовании новаций», «Креативная культура: основы творческого взаимодействия», «Культура потребления: происхождение, сущность, современное состояние», «Экстраполяция, интерпретация и заимствование форм деятельности из сопредельных сфер знания», «Социокультурное проектирование и инновации в сфере культуры и искусств», «Тенденции усложнения языковых средств в современном музыкальном искусстве: цитатная полистилистика» и др.

Междисциплинарная интеграция в подготовке аспирантов – требование времени. На современном этапе развития образования, количество и качество знаний будет содействовать постепенному стиранию границ в рамках различных направлений науки, и сосредотачивать внимание на конкретных проблемах, которые

---

[2] ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УРОВЕНЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОДГОТОВКА КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ: НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ 44.06.01 ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (в ред. Приказа Минобрнауки России от 30.04.2015 N 464)

сегодня невозможно решить с позиции одной области знаний. Вместе с тем интеграция предопределяет не механическое соединение различных знаний, а применение подхода, при котором они являются взаимосвязанными, и на основе которых исследователь может действовать систематически. Существуют различные основания осуществления междисциплинарной интеграции (вертикальная, горизонтальная). На условиях осуществления горизонтальной интеграции объединяется сходный материал нескольких научных направлений. В рамках методологического семинара привлекаются факты философии педагогики, психологии, социологии, культурологии, музыкознания, позволяющие представить целостную картину мира, и наконец, получить полноценное представление об инновационных процессах, происходящих в сфере культуры и искусств, ускорить обучающий процесс на основе интенсификации.

Как отмечают в своих работах С.И. Курганский [3], Е.А. Малянов [4] и др., принципы инновационной деятельности активно внедряется в сферу культуры и искусства, и рассматриваются как факторы развития. С внедрением в образовательную деятельность подготовки аспирантов междисциплинарной интеграции, интенсификация определяется рядом обстоятельств, среди которых: введение новых учебных дисциплин, требующих постоянного поиска новых организаторских форм, методов обучения, сокращающих продолжительность образовательного процесса; ориентация на самостоятельность преподавателя в выборе технологического сопровождения педагогической деятельности, введения спецкурсов, курсов по выбору или экспериментальных методик, требующих рационального использования времени; введение организационно-управленческих механизмов в образовательную деятельность, способствующих вхождению вузов в ситуации, ориентированные на подготовку аспирантов на конкурентной основе [9]. Идентификация по своей сути, представляет собой взаимодействие науки, высшего образования и практической деятельности и включает: проведение вузами исследований с использованием средств грантов; привлечение вузами специалистов отрасли (в вузах культуры и искусств к работе с ассистентами- стажерами привлекаются известные деятельной культуры и искусства); осуществление вузами совместных научных и образовательных проектов.

Говоря об интенсификации процесса подготовки аспирантов, следует иметь в виду изменение времени, необходимого для приобретения той или иной компетенции, достижения совершенного состояния в условиях сокращения времени освоения программы. Необходимость целенаправленной деятельности по интенсификации развития учебно-воспитательной работы в вузе обусловлена наличием условий, способствующих «повышению качества образования и темпов преобразований на основе инноваций и экспериментальной работы, стимулирования творческой активности субъектов образовательной деятельности, максимального использования возможностей образовательного учреждения и внешнего окружения» [3].

Выводы. Достижение междисциплинарной интеграции и интенсификации должно быть созвучно современным требованиям подготовки аспирантов, способствовать их развитию, дальнейшей самореализации на основе:

– тематической интеграция (привлечение знаний нескольких предметов, способствующих раскрытию одной темы);

– проблемной интеграция (рассмотрение проблемы, являющейся объектов различных дисциплин);

– концептуальной интеграция (рассмотрение определенной темы на основе методов и средств, характерных для иных дисциплин);

– диалектическая интеграция (использование принципов и понятий, относящихся к различным областям знаний).

Литература:

1. Бедный Б.И. Роль и структура образовательной подготовки в аспирантуре нового типа // Высшее образование в России. 2013. № 12. С. 8-89.
2. Капшутарь М.А. Качество подготовки аспирантов и эффективность современной аспирантуры: проблема поиска новых показателей // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 7-1. С. 132-136.
3. Курганский С.И. Интенсификация учебно-воспитательной работы вуза: системный подход // Культурная жизнь Юга России. 2012. Т. 4. № 47. С. 49-52.
4. Малянов Е.А. Социально-культурные инновации в пространстве современной культуры // Вестн. Челяб. акад. культуры и искусств. 2009. № 4. С. 97-106.
5. Сраджев В.П., Игнатова И.Б., Туравец Н.Р. Ведущие тенденции подготовки специалистов в системе высшего музыкального образования / «Культурная жизнь Юга России». 2017. № 2 (65). С. 92-95.
6. Стронгин Р.Г., Бедный Б.И., Максимов Г.А., Миронос А.А. О совершенствовании системы подготовки специалистов высшей квалификации в аспирантуре // Университетское управление: практика и анализ. 2006. № 2. С. 45–51.
7. Титовец Т.Е., Функции междисциплинарной интеграции в развитии образования как системы / Журнал Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2010. №2. С. 73-77.
8. Туравец Н.Р. Контекстный подход при реализации междисциплинарной интеграции в подготовке аспирантов / Культурная жизнь Юга России. 2018. №1.
9. Туравец Н.Р. Междисциплинарная интеграция подготовки будущих педагогов-музыкантов в контексте модернизации образования // Модернизация гуманитарного и художественного образования: инновационные стратегии развития: Материалы Международная науч.-практич. конфер. В 2 частях. Часть 2. Краснодар, КГУКИ, 2014. С. 240-247.

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук Файзуллина Лилия Радифовна
Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский Государственный университет» (г. Сибай)

ПРАВИЛА ДОБРОЙ ЖИЗНИ В «БУКВАРЕ ДЛЯ БАШКИР» В. В. КАТАРИНСКОГО

Аннотация. Статья представляет собой продолжение исследования воспитывающего потенциала содержания «Букваря для башкир» В.В. Катаринского.

Ключевые слова: «Букварь для башкир», «Правила доброй жизни», духовно-нравственное воспитание, нравоучения, постулаты-назидания, наставления.

Annotation. The article presents the continuation of the educative potential research in the “ABC-book for Bashkirs” by V.V. Katarinsky.

Keywords: The ABC-book for Bashkirs”, “The Good Life Rules”, spiritual education, moral teaching, postulate instuctions, admonitions.

Введение. Духовно-нравственное развитие и воспитание личности, в целом, является сложным, многоплановым процессом. Они неотделимы от жизни человека во всей ее полноте и противоречивости, от семьи, общества, культуры, человечества в целом, от страны проживания и культурно-исторической эпохи, формирующей образ жизни народа и сознание человека [5, 168].

Статья является продолжением цикла исследований, посвященных вопросам реализации задач духовно-нравственного воспитания детей в «Букваре для башкир» В.В. Катаринского.

В качестве предмета исследования мы выбрали раздел букваря «Правила доброй жизни», вобравший в себя достаточно большое количество наставлений - нравоучений, постулатов-назиданий, через которые учитель и родители учат ребенка установившимся культурным, трудовым, поведенческим правилам, а также проявляют заботу о будущем ребенка, о формировании его благородных качеств.

Изложение основного материала статьи. Какую же роль играют в этом сложном процессе воспитания такие средства народной педагогики как нравоучения, постулаты-назидания, наставления? Почему В.В. Катаринский так масштабно использовал их как в «Башкирском», так и в «Русском» отделах своего уникального «Букваря для башкир»?

В.В. Катаринский, являясь истинно народным педагогом, работая долгие годы инспектором башкирских, татарских, киргизских и казахских школ Оренбургского учебного округа, хорошо зная жизнь этих народов, в т.ч. обычаи и традиции башкирского народа, в первом «Букваре для башкир», изданном в типографии г. Оренбурга в 1892 году, для решения воспитательных задач использовал свои знания, жизненный опыт, народную мудрость, историю, культуру, религию – одна из характерных черт педагогических отношений того времени. В предыдущих исследованиях мы пришли к выводу, что для рассматриваемого периода конца XIX – начала XX веков букварь В.В. Катаринского являлся необходимым элементом и составной частью целенаправленной образовательной и воспитательной политики государства. Автор преследовал не только цель научить детей башкир читать и писать, а поставил на первое место нравственное воспитание подрастающего поколения в соответствии с требованиями эпохи [5, 375].

Нравственной доминантой педагогических культур всех народов является идея семьи. Зарождаясь в ней, человек растет для создания новой семьи, и все свои надежды на благополучное будущее, стремление к лучшей жизни связывает и осуществляет через семью. Отсюда формулируется важный принцип духовно-нравственного воспитания - раннее начало обучения и воспитания в семье. Чем раньше начато серьезное воспитание, тем оно эффективнее.

Каждый народ уникален и вносит что-то свое - посильное и неповторимое - в развитие цивилизации. Но традиции воспитания, как часть и источник общей культуры, нельзя воспринимать как простую совокупность накопленных обществом ценностей [2, 37].

Общечеловеческие ценности ставятся выше национальных, поскольку они признаются подавляющим большинством людей во всех странах мира [4, 87].

В «Букваре для башкир» мы находим народно-педагогические ценности, характерные для культур всех народов, в т. ч. и для башкир, которые автор стремился сделать доступными и понимаемыми для детей. «Чтобы быть хорошим воспитателем и наставником, нужно любить ребенка и уметь уважать в нём его человеческую личность, его формирующийся характер, его стремление к самостоятельности и к деятельной мысли» - подчеркивал Д.И. Писарев в одной из своих статей, посвященных духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения [3, 285].

В.В. Катаринский, на наш взгляд, был именно таким учителем, который заботился о личности ребенка, о её разностороннем развитии и подготовке юного человека к активной и счастливой жизни [7, 170].

«Правила доброй жизни» - раздел букваря, занимающий всего несколько страниц в конце учебника, представляет собой перечень определенных нравоучений, назиданий, наставлений, являющихся «народной педагогической технологией формирования у детей веры в доброе начало в человеке: веры в его стремление выглядеть в глазах людей хорошим, в милосердие его души, в его созидательные и конструктивные силы и возможности, в его справедливый выбор, стремление к гармонии и справедливости – одним словом, отношение к человеку с положительными социальными ожиданиями» [1, 94].

Автор учебника выделил всего двадцать правил, которые, подводя некий итог беседе с детьми, как мы понимаем, являются основополагающими, по мнению В.В Катаринского, в воспитании личности ребенка:

1) Вѣруй въ Бога и люби Его всей душой твоей и всѣмъ сердцемъ твоимъ.

2) Помни, что Богъ смотритъ не только на дѣла твои, но и на мысли и намѣренія; что Онъ даровалъ тебѣ жизнь и хранить ее, и что ты имѣешь, все это ты отъ Него получилъ.

3) Люби ближняго (всякаго человѣка) какъ самаго себя.

4) Государя почитай, какъ отъ Бога установленную власть, и повинуйся всѣмъ законамъ Его.

Государя нашего зовутъ Государь Императоръ Николай Александровичъ, Государыню зовутъ Государыня Императрица Александра Ѳеодоровна, Матерь Государя Государыня Императрица Марія Ѳеодоровна, Наслѣдникъ Цесаровичъ Великій Князь Георгій Александровичъ.

Боже, царя храни!
Сильный, державный,
Царствуй на славу, на славу намъ,
Царствуй га страхъ врагамъ,
Царь православный!
Боже, Царя храни!
Славься, славься, нашь русскій царь!
Господомъ данный намъ царь-Государь!
Да будеъ безсмертенъ Твой-царскій родъ,
Да инъ благоденствуетъ русскій народъ.
Слава нашему Царю! Ура! Ура! Ура!

5) Отца твоего матерь, начальниковъ, учителей и всъхъ добрыхъ людей почитай и слъдуй полезнымъ ихъ наставленіямъ.

6) Старыхъ людей уважай, ко всъмъ съаршимъ будь почтителенъ, съ равными обходителенъ, къ низшимъ привътливъ.

7) Оскорблялъ-ли кто тебя, прости ему.

8) Оскорбилъ ли ты кого, помирись съ нимъ.

9) Берегись не только худыхъ дълъ, но даже и худыхъ словъ.

10) Не всякому слуху вѣрь.

11) Не всего, что видишь, желай.

12) Будь осторожень на слова. За всякое пустое слово дашь отвътъ Богу.

13) Избъгай злыхъ и порочныхъ людей: они могутъ научить тебя злу.

14) Что взялъ взаймы, отдай.

15) Что объщалъ, исполни.

16) Трудолюбіе угодно Богу и полезно тебъ.

17) Праздность есть мать всъхъ пороковъ и великій предъ Богомъ грѣхъ.

18) Просящему дай, ежели имѣешь.

19) Бѣдному помогай, какъ можешь.

20) Говори всегда правду, никогда не лги.

Однако мы можем сказать, что фактически все воспитывающее содержание книги построено на правилах правильной, доброй духовной жизни человека. Автор на страницах своего учебника создает определенную педагогическую среду, ведя постоянный поучительный разговор с детьми, обращаясь к ним с просьбами, советами, наставлениями в виде диалогизации текстов.

Педагогические отношения между членами общества и естественно возникающая в общении педагогическая среда всегда помогают старшему поколению в воспитании детей, в условиях же ее отсутствия они порой оказываются беспомощными в разрешении многих сложных проблем формирования личности ребенка. Действительно, некоторые родители не обладают достаточным терпением, настойчивостью, последовательностью в требованиях, необходимым запасом убеждений, умением поощрять и наказывать, и дети растут неряшливыми, ленивыми, неаккуратными. При существовании педагогической среды общество усмешками, сравнениями, примером, поучением, показом, требованием помогает мягкотелым, безъязыким родителям [1, 123].

И здесь следует подчеркнуть неоценимую роль в подготовке человека к взрослой жизни «Правил доброй жизни», закладывающих в сознание ребенка понимание судьбоносности каждого дела, каждого действия, формируя чувство ответственности за собственные поступки, становясь путеводной звездой для маленьких граждан-башкир, впервые открывших книгу под названием «Букварь» с загадочным миром букв и звуков,

Автор умело устанавливает каналы духовной связи с учеником, используя притяжательные местоимения во втором лице единственного числа, затем приглашает его к размышлению, призывает к благим поступкам. Именно в диалоге с взрослыми, которые знают жизнь, происходит, как правило, поиск смысла жизни [7, 170].

В.В. Катаринский составил свой учебник для детей-башкир 7-8-летнего возраста, которые впервые перешагнули порог школы в ожидании чуда, имея колоссальный потенциал к обучению. Именно к этому возрасту, по утверждению педагогов и психологов, у детей формируются достаточно устойчивый интерес к познанию и способность переживать социальную значимость учения.

Важным моментом в развитии личности младших школьников является и то, что этот период становится существенным в формировании у них привычек, в том числе и нравственных. С.Л. Рубинштейн утверждал, что привычные способы нравственного поведения, превращаясь в привычки, становятся «второй натурой» человека» [5, 206].

Для формирования взглядов, понятий, убеждений используются методы, получившие общее название методов формирования сознания личности, которые очень важны для формирования чувств, эмоционального переживания, требуемого поведения [4, 377].

Одним из методов формирования сознания личности, используемый в учебнике В.В. Катаринского, является метод убеждения, который стимулирует поступки детей к готовности активно включаться в предусмотренную деятельность.

В качестве методов убеждения в воспитательном процессе в старой школе первой половины XIX века применялись назидательные истории, постулаты-назидания, нравоучения, наставления, внушения, притчи, басни, рассказы на этические темы и другие непрямые способы сообщения воспитанникам необходимых знаний. Выводы (мораль) должны были делать сами ученики.

Возвращаясь к написанному о важнейших принципах воспитания в народной педагогике, отметим, что в «Букваре для башкир» особое место уделяется воспитанию уважения к старшим, старикам, престарелым родителям, младшим сестрам и братьям. Например, на двадцатой странице читаем: «Карт кешене хурлама, узенда картаирґын», что означает «Не оскорбляй старых людей, сам тоже состаришься» или «Карт кешеларде кадерлä, узендäн йяше ölкäннäрде хöрмäтлä, узендäн кеселäргä ґöйкемле бул, кесе бäилле бул» - «Старых людей уважай, ко всем старшим будь почтителен, с равными обходителен, с младшими приветлив».

Приведем в пример рассказы, являющиеся, на наш взгляд, очень содержательными и эффективными, заставляющими задумываться и делать выводы самих учеников.

Например, на странице 45 русского отдела дается следующий рассказ: «ДѢдъ сталъ старъ. Разъ онъ лѢзъ на печку и не могъ. Внукъ былъ въ избѢ. Ему стало смѢшно. Стыдно, внукъ! Не то дурно, что дѢдъ старъ и слабъ, а то дурно, что внукъ молодъ и глупъ».

Или рассказ из башкирского отдела «Ике баланың төзәлеуе» - «Исправление двух мальчиков»:

«Бер кешенен ике улы булган: берәге уникелә, берәге дүрттә. Бер рәт ул кешегә куршеге килеб әйткән: гинең балаларың бер картты мыскыллаб аңа көлөб мазакланылар тиб. Ул кеше уланнарын өгөтләб әйткән: карт кешеләрде мыскылламаңгез, көнәг була тиб. Бер аззан гуң алар атаґына биргән уагәдаґын онытыб, узләрена килгән бер картты мыскыллаб көлешкәннәр: бөкре карт! бөкре карт! бөкре карт! тиб. шунан ґуң алардын атаґы, балаларзы кайлайтыб төзалтәм тиб уйга калган.

Бер-аз көндән ґуң алардын атагынын тыуган көне йеткән, баллары килеб аңа озак гөмер теләб котлаганнар. Ул аларга әйткән: эй балларым! Минен озак йяшәгем килмәй, мин картайґам, йаман балалар миңәлә карт тиб көлерләр, бер көнке ґеззен анау картты мыскыл иткәнез шикеле, минен ананда тизулеуемде теләгез, тиб. Шунда баллары ней эшләрен белмәй ойалыб, мынан түбән арыу буларбыз тиб тәубәиткәннәр, шунан ґуң картларга бердә мыскыл итеб көлмәгәннар. Картлардын эргәґенән уткәндәааларга хөрмәт итеб сәләм биреп уткәннәр» - «У одного человека было двое сыновей: одному – 12, другому – 14 лет. Однажды зашел сосед и заявил: «Твои сыновья издевались над одним стариком, смеялись над ним». Отец внушал мальчикам: «Над старшими людьми не смейтесь, не издевайтесь. Это грех!». Через некоторое время, позабыв данное отцу слово больше не смеяться, не издеваться над старыми людьми, мальчики снова кричали: «Горбатый старик! Горбатый старик!». Отец долго думал над тем, как же исправить их поведение. Через несколько дней наступил день его рождения и дети поздравляли отца с пожеланием долгих лет жизни, на что он сказал им: «Ах, дети! Я не хочу долго жить, я состарюсь и злые дети будут надо мной издеваться и высмеивать меня, как вы того старика, лучше пожелайте мне скорой смерти!». Детям было очень стыдно, они не знали, что сказать! С тех пор они, проходя мимо старых людей, всегда приветствовали их, показывая свое уважение к ним».

Рассказ на этическую тему, который используется в младших классах - яркое эмоциональное изложение конкретных фактов и событий, имеющих нравственное содержание. Воздействуя на чувства, рассказ помогает воспитанникам понять и усвоить смысл моральных оценок и норм поведения.

В последнем из приведенных нами рассказов, особо чувственным, на наш взгляд, является то, что в нем говорится о жизни и смерти человека: дети всегда сильно переживают смерть не только человека, но и даже маленькой букашки, чем-то очень понравившейся им и, конечно же, сила воздействия повествования всегда будет зависеть от мастерства педагога: профессионального умения эмоционально и интонационно верно прочитать рассказ, мотивировать детей к внимательному прослушиванию текста, подведения их к размышлениям над сюжетом. Далее дети сделают для себя правильный вывод из прочитанного, обогатят личный нравственный опыт опытом других и сохранят надолго впечатление от прочитанного рассказа.

Приведем примеры убеждений, касающихся родителей:

1. “Атаңны казырла, кушканын тыңла” - “Отца почитай и следуй его наставлениям”.
2. “ Атаңды картайган ґайын кадыр ит, гөмөрең буена аны ґис бер раньетмә” – “Чем старее становится отец, тем больше его почитай, никогда его не обижай”.
3. “Ата-инәң куң табыб, фатиха алаем тиґән, аларга йакшы эш эшләб, арыу ґуз ґөйләб казыр ит” – “Если хочешь угодить родителям, получить их благословение, почитай их добрыми делами и добрыми словами”.
4. “Ысын куңелең белән атанды макта, әсәнден ґинен өсөн кургән аурыуларен онотма. Алардан тыуганынды исендә тотоб, алардын ґиңа иткән йакшылыгын нисек кайтарырґын” – “От всей души хвали отца, не забывай о страданиях твоей матери из-за тебя. Не забывай о том, что они тебе дали жизнь и думай о том, как ты их отблагодаришь за все хорошее, что они сделали для тебя”.
5. “Балалар! Ата-әсәгеззен ґузләрен кунлегеза тотоңызлар. Ходай шуны бик йарата тей.” – “Дети! Помните и никогда не забывайте то, что говорят вам родители. Бог это любит”.

Выводы. Вопрос духовно-нравственного воспитания детей является одной из ключевых проблем, стоящих перед семьей, обществом и государством в целом. Важной педагогической задачей формирования личности во все времена является выработка у неё активной жизненной позиции, сознательного отношения к общественному долгу, единства слова и дела, нетерпимости к отклонениям от норм нравственности. «Букварь для башкир» В.В. Катаринского был нацелен на воспитание детей в духе ответственности за свое поведение, дисциплину. Давая правила доброй жизни, он призывал к размышлениям, поиску смысла жизни, требуя делать важные для дальнейшей жизни выводы, развивал стремление быть полезным родным, окружающим, Отечеству.

Литература:

1. Атангулов У.Ш. – Этнопедагогика: курс лекций - Сибай. - 2004 г. – 157 с.
2. Валеев А.С., Валеева Г.Х., Махмутов Ю.М. Этнопедагогические аспекты патриотического воспитания в образовательном процессе. – Уфа: Гилем, 2008. – 140 с.
3. Джуринский А.Н. – История педагогики. – Москва, 1996 г. – 431 с.
4. Подласый И.П. – Педагогика:100 вопросов – 100 ответов. М.: Изд-во Владос – Пресс, 2004. – 368 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – 488 с.
6. Файзуллина Л.Р., Латыпова Р.М., Аминев Ф.Г. Особенности воспитательного материала «Букваря для башкир» В.В.Катаринского // Европейский журнал социальных наук. Москва. - 2015 г. - С. 167-173.
7. Файзуллина Л. Р. О трудовом воспитании детей в «Букваре для башкир» В.В. Катаринского // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып.59. – Ч.2 – С. 374-378.

УДК:378.4

доктор философских наук, профессор Фёдоров Александр Александрович
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

УНИВЕРСИТЕТ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ЦЕНТР РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ

Аннотация. Современное образование переживает период радикальных изменений: происходит не только серьезное обновление содержания – меняются подходы к самой системе образования, ставятся новые задачи перед образовательными организациями, меняется роль вуза в обществе.

В работе раскрываются ключевые вызовы современного общества, описываются ведущие проблемы региональной системы образования: технологическая революция, кризис поколенческих ценностей, демографические проблемы, разбалансированность региональных экосистем. Рассмотрение глобальной образовательной повестки и наиболее значимых угроз развития образования приводят нас к пониманию роли вуза как центра образовательной экосистемы региона.

В работе раскрываются наиболее значимые дефициты в развитии региональной экосистемы, целевые ориентиры вуза нового типа и возможные организационные решения, обеспечивающие консолидацию образовательной системы региона, согласованность воздействий направленных на устойчивый рост, развитие и формирование принципиально новых, трансформирующих образование региона, воздействий.

В числе основных решений предлагаются: комплексное рассмотрение образовательной системы региона как системы взаимосвязанных элементов, характеризующихся взаимодействием и взаимным влиянием; создание регионального социально-образовательного кластера; формирование новой системы подготовки педагогических кадров и комплекса мер по сопровождению жизненного цикла педагогической профессии.

Ключевые слова: университет образования, развитие региона, проблемы современного образования, глобальная образовательная повестка.

Annotation. Modern education is undergoing a period of radical changes. Not only the serious updating of its content takes place but also the approaches to the education system are changing, new tasks are being set before the educational organizations, the role of the university is changing in the society.

The article reveals the key challenges from the modern society, describes the urgent problems of the regional education system such as the technological revolution, the crisis of generation values, demographic problems, the disbalance of regional ecosystems. Consideration of the global educational agenda and the most significant threats to the development of education lead us to understanding of the role of the university as the center of the educational ecosystem of the region.

The work discloses the most significant deficiencies in the development of the regional ecosystem, the target orientations of the university of a new type and possible organizational solutions that can ensure the consolidation of the educational system of the region, the coherence of the impacts aimed at sustainable growth, development and the formation of fundamentally new impacts that must transform the formation of the region.

The following solutions such as comprehensive review of the educational system of the region as a system of interrelated elements characterized by interaction and mutual influence; the creation of a regional social and educational cluster; the formation of a new system for the training of pedagogical personnel are proposed as well as a set of measures to support the life cycle of the pedagogical profession.

Keywords: University of education, regional development, problems of modern education, global educational agenda.

Введение. Глобальная образовательная повестка ставит новые проблемы, как для каждой образовательной организации, так и для региональных систем образования: формируются новые вызовы, требуется изменения в содержании образования и в самом образовательном процессе, новые подходы к взаимодействию педагога и обучающегося и к процессам подготовки педагогических кадров. Обозначим наиболее значимые ориентиры, обуславливающие формирование нового пространства образовательных трансформаций:

- технологическая революция (в терминологии К. Шваба – промышленная), которая формирует образ «проинвестированного» будущего и представление об эффекте «неизбежных технологических трендов» (К. Келли) [16]. Возникает конфигурация будущего и свойственных ему целевых ориентиров, которую игнорировать невозможно и следует рассматривать как область принятия оперативных решений. Как правило, они описываются терминами «цифровое обучение» или «цифровое образование». Принятой точкой зрения является характеристика ситуации как «периода радикальных изменений» в архитектуре не только процесса обучения, но образования вообще. Вызов, который формируется в этой позиции, двоякий: с одной стороны, очевидна необходимость существенных инвестиций в инфраструктуру образования; с другой – трансформация подготовки кадров для системы образования. Отсутствие реакции на этот вызов с плечом планирования 10-15 лет приведет к безвозвратному выходу из системы мирового образования [5];
- кризис поколенческих ценностей и новая занятость. При любом управленческом решении необходимо учитывать серьезный разрыв, возникший в периоде 10-15 прошедших лет, между доминирующим поколением и поколениями X и Y. Возникающая формация «решающих детей» (термин М. Серра) [14] представляет собой не только фундамент человеческого капитала в перспективе следующих 10-15 лет, но и серьезную угрозу для эффективного поколенческого взаимодействия;
- разобщенность – «отраслевой», «индустриальный» подход к системе; отсутствие системной кадровой политики; устаревшая система переподготовки, повышения квалификации и формирования управленческого резерва; отсутствие консолидированных логистик и всепроникающих сервисов [2];
- разбалансированность – явная и нарастающая диспропорция качества между «слабыми» и «сильными», «городскими» и «сельскими» образовательными системами; непрозрачное, неравномерное распределение ресурсов; отсутствие внимания к «медиане», массовому образовательному сегменту;
- нерефлексивность – отсутствие системных многогранных измерений, на основании которых появляется возможность строить прогнозы по развитию школ, особенностям взросления, когнитивным образам детства и принимать перспективные управленческие решения;

- релевантность – отсутствие идеологии устремленности и установок на опережающее развитие, недостаточное понимание уникальности и самобытности каждой региональной образовательной системы, ее конкурентных преимуществ.

«Консорциум дефицитов» порождает ряд локальных разрывов, представляющих определенную угрозу для целостности образовательного пространства и способности системы к консолидации ресурсов для трансформаций.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим в качестве примера Нижегородскую область. Нижегородский регион – типичная система городских и сельских поселений, основа глобальной сетевой структуры – урбосистема, обеспечивающая устойчивое развитие человеческого сообщества. Его развитие происходит с позиций нелинейной динамики, синергетично, согласованно с теорией коэволюции геосфер. В такой ситуации город – ноосферное образование, источник нового знания, зона концентрации научной мысли, формирующий пространство и жизнедеятельность всего региона. Это живая экосистема, где существует сложная система прямых и обратных связей во взаимодействии человека и общества со средой, при этом именно человек является ведущей силой, не просто изменяющей природную среду, но и создающий принципиально иное ее качество.

В состоянии неустойчивого равновесия данная система имеет два варианта дальнейшего развития: благоприятный – формирование социально-экономических условий, способствующих прогрессу и развитию личности, концентрации творческого развития; нежелательный – ухудшение жизненно важных характеристик, сложный ритм жизни, загрязнение окружающей среды (заброшенные промзоны), проблемы скученности проживания и пр.

Ключевым фактором, способным определить дальнейший вариант развития является комфортность жизни населения, причем, при прочих равных факторах, речь идет о социальной комфортности условий проживания населения. Необходимо формирование благоприятных условий локального уровня, удовлетворяющих потребителя и создающих благоустроенность и безопасность жизни. Ведущим фактором при этом является образовательная система – доступность и качество этой части экосистемы региона касается жизни каждого человека, составляет важную часть комфортного существования семей с детьми и часто становится определяющим обстоятельством при выборе дальнейших вариантов постоянного проживания.

Исследования в области развития природно-антропогенных систем показывают их нарастающую сложность и темпы развития, растущее многообразие видов деятельности, осуществляемых на урбанистических территориях. Фундаментальным признаком этой среды становится ее нарастающее многообразие, позволяющее человеку максимально реализовывать свои устремления и возможности, концентрировать творческий потенциал и создавать условия для приобщения личности к различным формам жизни региона, формировать новые направления в науке, искусстве, культуре и пр.

Ведущими приоритетными условиями функционирования в этом случае становятся:

- формирование образовательного многообразия – моделей функционирования образовательных систем, отвечающих различным потребностям населения;
- переход к кластерному способу деятельности как форме преумножения ресурсов и создания синергетических эффектов;
- реализация образовательных проектов по трем векторам деятельности: 1) решение узкопрофильных задач образования (все виды коррекции и адаптации, социализация мигрантов, формирование базового минимально необходимого уровня развития человека для дальнейшего развития и адекватной жизнедеятельности в обществе); 2) создание центров разработки нового содержания образования и образовательных технологий, обеспечивающих высокий стандарт образования на всех его ступенях для абсолютного большинства населения Нижнего Новгорода; 3) глобальные разработки, обеспечивающие трансфер образования, выход на международный рынок отрасли.

Сложность образовательной сферы предполагает поиск неоднозначных, комплексных решений, которые реализуют ценности и миссию образования Нижнего Новгорода и области.

Миссию объединения региональной системы образования в монолитную конструкцию, согласованно реализующую образовательную повестку, мог бы взять университет как центр социально-образовательного кластера и источник трансферта образовательных технологий.

Такая институция должна быть сформирована в рамках федерально-регионального взаимодействия с включенными функциями регионального института развития образования при участии ведущих вузов региона и ведущих экспертных центров в области образования России.

В рамках кластерного решения Университет образования совместно с образовательными комплексами при непосредственном участии ведущих вузов и экспертных образовательных организаций при реализации ФГОС и Профстандарта обеспечит формирование декады принципиальных содержательных и технологических средовых изменений**,** отвечающих лучшим глобальным практиками определяющих тренды развития образования в глобальном будущем с плечом планирования до 15 лет:

- развитие технологий продвинутого/передового обучения (Advanced Learning Technologies);
- создание среды и технологий для зоны прорывных инноваций;
- внедрение технологий машинного обучения и когнитивных технологий в образовании;
- адаптированное и персонализированное обучение на основе технологий (Adaptive and Personalized Technology-Enhanced Learning);
- создание технологичных обучающих сред и технологии организации учебного процесса на основе LMS;
- совершенствование системы оценки качества образования;
- виртуальная, дополненная и смешенная реальность в образовании;
- проектно-ориентированное обучение;
- онлайн-обучение и онлайн-педагогика;
- анализ больших данных в обучении и учебная аналитика.

Для соответствия этим требованиям образовательная система региона должна быть частью общей экосистемы, развиваться по ее законам, принять для себя законы ее развития.

Ключевым ориентиром для системы образования становится персональный успех каждого участника образовательного процесса, удовлетворенность личности как процессом образования, так и достигнутыми результатами.

Выводы. Образовательная экосистема региона работает со всеми категориями населения и должна соответствовать всем запросам – от элитных до минимально базовых. Результат минимум – успешная социализация и профессионализация человека в общество, закрепление его как созидательной единицы в социально-экономической системе города и региона. Результат максимум – развитие уникальности личности, персональный прорыв.

Литература:

1. Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030: аналитический доклад / под ред. В.С. Ефимова. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. – 182 с.
2. Ефимов, В.С. Форсайт высшей школы России – 2030: базовый сценарий – «конверсия» высшей школы / В.С. Ефимов, А.В. Лаптева // Университетское управление: практика и анализ. – 2013. – № 3(85). – С. 6-21.
3. Кузьминов, Я.И. Направления развития образования в России / Я.И. Кузьминов // XII Международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества: в 4 кн. – М.: НИУ ВШЭ, 2012. – Кн. 1. – С. 75-87.
4. Кутузов, В.М. Формы и методы взаимодействия вузов с рынком труда / В.М. Кутузов, Н.Н. Семенов, М.Ю. Шестопалов // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: Сб. докладов по материалам Третьей Всероссийской научно-практической Интернет-конференции (25 – 26 октября 2006 г.). Кн. II. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2006. – С. 54 – 59.
5. Лукша, П. Новые кадры для новой экономики: результаты Форсайта «Компетенции - 2030» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.slideshare.net/PavelLuksha/skills-of-the-future-for-russia-2030 (дата обращения 20.09.2018).
6. Лукша, П. Будущее образования: глобальная повестка [Электронный ресурс] / П. Лукша, Д. Песков. – URL: https://edu2035.org/pdf/GEF.Agenda_ru.pdf (дата обращения 20.09.2018).
7. Мялкина, Е.В. Моделирование ключевых показателей эффективности в образовательной организации высшего образования: опыт Мининского университета: учебно-методическое пособие / Е.В. Мялкина, Е.П. Седых, В.А. Житкова. – Н. Новгород: федеральное HYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743" HYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743"государственноеHYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743" HYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743"бюджетноеHYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743" HYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743"образовательноеHYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743" HYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743"учреждениеHYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743" HYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743"высшегоHYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743" HYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743"профессиональногоHYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743" HYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743"образованияHYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743" HYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743""НижегородскийHYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743" HYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743"государственныйHYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743" HYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743"педагогическийHYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743" HYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743"университетHYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743" HYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743"имениHYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743" HYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743"КозьмыHYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743" HYPERLINK "https://elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=10743"Минина". – 2015.
8. Мялкина, Е.В. Система комплексной оценки административно-управленческого персонала в ВУЗЕ: практика и особенности / Е.В. Мялкина, В.А. Житкова // Вестник Мининского университета. – 2018. –Т. 6. – № 1 (22). – 2 с.
9. Песков, Д. Образование 2030: дорожные карты будущего. Результаты первого российского этапа исследования [Электронный ресурс] / Д. Песков, П. Лукша, И. Савчук, М. Кожаринов, Е. Картаева. – URL: http://www.myshared.ru/slide/214897/ (дата обращения 20.09.2018).
10. Профессиональный стандарт педагога (Концепция и содержание) [Электронный ресурс]. – URL: http://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2014/12/26/professionalnyy-standart-pedagoga (дата обращения 20.09.2018).
11. Седых, Е.П. Логико-структурный подход к управлению образовательными проектами / Е.П. Седых // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 2 (19). – 6 с.
12. Седых, Е.П. Теоретические основы независимой оценки качества деятельности образовательной организации / Е.П. Седых // Теоретические основы и инструментарий Nрофессиологической экспертизы качества педагогического образования (для специалистов системы общего и профессионального образования): Сборник научных статей / под ред. С.И. Назаровой. – Санкт-Петербург: Институт управления образованием Российской академии образования (Москва). – 2015. – С. 56-64.
13. Седых, Е.П. Тренажер «Дополненной педагогической реальности»: теоретическое обоснование / Е.П. Седых, А.А. Федоров // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 2 (19). – С. 1.
14. Серр, М. Девочка с пальчик / М.Серр. – М.: Ад Маргинем Пресс, 2016. – 72 с.
15. Федоров, А.А. Модель независимой оценки качества деятельности образовательных организаций: монография / А.А. Федоров, Е.П. Седых. – Н. Новгород: Мининский университет. – 2015. – 178 с.

16. Федоров, А.А. Новое педагогическое образование от поддержки и сопровождения жизненного цикла профессии «учитель» к конвенции поколений / А.А. Федоров // АккредитацияHYPERLINK "http://elibrary.ru/contents.asp?id=34828019" HYPERLINK "http://elibrary.ru/contents.asp?id=34828019"вHYPERLINK "http://elibrary.ru/contents.asp?id=34828019" HYPERLINK "http://elibrary.ru/contents.asp?id=34828019"образовании. – 2016. – №HYPERLINK "http://elibrary.ru/contents.asp?id=34828019&selid=32317706" HYPERLINK "http://elibrary.ru/contents.asp?id=34828019&selid=32317706"8HYPERLINK "http://elibrary.ru/contents.asp?id=34828019&selid=32317706" HYPERLINK "http://elibrary.ru/contents.asp?id=34828019&selid=32317706"(92). – С. 18-21.

17. Al-Dajeh, H.I. Jordanian vocational, secondary education teachers and acquisition of the National professional standards / H.I. Al-Dajeh // Education [serial online]. – 2012. – № 133 (1). – P. 221-232.

18. Barber, M. An avalanche is coming. Higher education and the revolution ahead / M. Barber, K. Donneliy, S. Rizvi // Institute for Public Policy Research, 2013.

19. Barber, M. Oceans of innovation: The Atlantic, the Pacific, global leadership and the future of education / M. Barber, K. Donnelly, S. Rizvi. – URL: http://www.ippr.org/publication/55/9543/oceans-of-innovation-the-atlantic-thepacific-global-leadership-and-the-future-of-education (date of access 20.09.2018).

20. Darling-Hammond, L. Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems / L. Darling-Hammond, R. Rothman. – Washington, 2011.

21. FedorovHYPERLINK "https://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=735604",HYPERLINK "https://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=735604" HYPERLINK "https://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=735604"A.A. Model for employer-sponsored education of teachers: opportunities and challenges / A.A. Fedorov, G.A. Paputkova, E.Y. Ilaltdinova, I.F. Filchenkova, M.Y. Solovev // Man in India. – 2017. – Vol. 97. – N 11. – P. 101-114.

Педагогика

УДК 373.2

аспирант Филатова Юлия Салихьяновна
Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко (г. Глазов)

СПЕЦИАЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Аннотация. Одним из затруднений образовательного процесса в дошкольной образовательной организации, реализующей инклюзивное образование, является широкий диапазон индивидуальных возможностей и вытекающих из них образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, а также их совместное пребывание со сверстниками, не имеющих таковых. Реализация инклюзивного образования возможна лишь при создании специальной инклюзивной образовательной среды. Внедрение различных информационных технологий в определенную сферу человеческой деятельности принято называть информатизацией этой сферы. Понятие «информационно-образовательная среда образовательной организации» сопряжено с особым его пониманием, принятым в педагогике. Оно характеризуется способом оперирования информацией с применением IT-средств. Применение технических средств при реализации инклюзивных процессов, призвано помочь педагогу в преодолении определённых трудностей. В статье уточняется значение информатизации инклюзивного дошкольного образования, конкретизируется понятие специальной (инклюзивной) информационно-образовательной среды дошкольной образовательной организации, в контексте её структурно-функциональной характеристики раскрыты направления применения IT-средств, определены технологические компоненты модели специальной (инклюзивной) информационно-образовательной среды, представлены условия её эффективной реализации. Фактором эффективного функционирования СИОС ДОО выступает единство информационно-образовательного пространства ДОО с выстраиванием инфраструктуры и взаимодействие структурной единицы с внешней средой.

Ключевые слова: специальная информационно-образовательная среда; инклюзивное образование; дошкольная образовательная организация; дети с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. One of the difficulties of the educational process in the pre-school educational organization implementing inclusive education is a wide range of individual opportunities and the resulting educational needs of children with disabilities, as well as their joint stay with peers who do not have such. Implementation of inclusive education is possible only when creating a special inclusive educational environment. The introduction of various information technologies in a certain sphere of human activity is called Informatization of this sphere. The concept of "information and educational environment of an educational organization" is associated with its special understanding adopted in pedagogy. It is characterized by the way of information handling with the use of IT-tools. The use of technical means in the implementation of inclusive processes is designed to help the teacher to overcome certain difficulties. The article clarifies the importance of Informatization of inclusive preschool education, concretizes the concept of special (inclusive) information and educational environment of preschool educational organization, in the context of its structural and functional characteristics, discloses the directions of application of IT-tools, identifies the technological components of the model of special (inclusive) information and educational environment, presents the conditions for its effective implementation. The factor of the effective functioning of the Doo SIOS is the unity of the information and educational space of the Doo with the construction of infrastructure and the interaction of the structural unit with the external environment.

Keywords: special information and educational environment; inclusive education; pre-school educational organization; children with disabilities.

Введение. Актуальность процесса инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья (физического, психического) (ОВЗ) в дошкольной образовательной организации (ДОО) заключается в гарантии реализации их прав на получение доступного и качественного образования [1].

Большинство авторов (И.И. Лошакова, Е.Р. Ярская-Смирнова [2], Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А.Челнокова, Г.В. Юсупова [3], Е.А. Музафарова [4] и др.) отмечают значимость и востребованность исследований в области инклюзивного образования на современном этапе развития системы образования.

«Дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста» [5]. Основным механизмом решения задач дошкольного образования в работе с детьми с ОВЗ - создание специальных условий для образования, развития, коррекции дефектов, адаптации и социализации.

Эффективное решение одной из проблем современного образования - реализации инклюзивной практики, на уровне ДОО возможно лишь при условии создания и использования единого информационного пространства базирующегося на применении компьютерных, информационно–коммуникационных технологий и технических средств в сочетании с передовыми педагогическим опытом.

Разработка данного вопроса в современной педагогике, несмотря на его актуальность и востребованность со стороны педагогов-практиков ДОО, до сих пор не приобрела технологической и методологической завершенности.

В развитии, воспитании и образовании современных детей образовательная среда занимает центральное место, а наполнение её информационно-технологической составляющей даёт большие возможности, многократно увеличивая её функциональность [6], тем значительнее этот факт, когда мы говорим о детях с особыми образовательными потребностями.

Изложение основного материала статьи. Понятие «информационно-образовательная среда» (ИОС) можно интерпретировать как образование, построенное на информации или информация-основа процесса образования, но в реалиях современного образования большинство авторов (Е.О. Иванова [7], О.А. Обдалова [8], Г.А. Бордовский, С.Г. Григорьев, А.П. Ершов, А.А. Кузнецов, В.В. Лаптев, М.П. Лапчик, В.М. Монахов, Е.С. Полат, И.В. Роберт, А.И. Смирнов, В.И. Солдаткин, А.Н.Тихонов, В.А. Трайнев, И.В. Трайнев, А.В. Сафонов, А.С. Казаринов [9] и др.) вкладывают в это понятие способы обращения с информацией в образовательном процессе с применением технических средств.

Говоря об информатизации образования в целом и инклюзивного в частности, мы оперируем связанными с этим процессом понятиями, такими как современные IT-технологии (компьютерные, мультимедийные, дистанционные, интерактивные) и IT-образовательная среда [10].

IT (Information Technology) - технологии объединяют в себе все технологии связанные с поиском, обработкой, переработкой, хранением, обменом информации при помощи технических средств (IT-средств).

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) понятие «образовательная среда» формулируется как - комплекс условий, которые обеспечивают развитие детей в дошкольном учреждении.

Среда, включающая в себя компоненты образовательной среды, согласно ФГОС ДО (предметно-пространственная развивающая образовательная среда, характер взаимодействия ребёнка со взрослыми, характер взаимодействия ребёнка с другими детьми, система отношений ребенка к окружающему его миру, к другим людям, к себе самому [11]), а также предполагающая включение компонентов специальной (коррекционной) среды, неотъемлемой составляющей которой является информационно-технологическая составляющая и представляет категорию «Специальная информационно-образовательная среда (СИОС) ДОО, реализующей инклюзивное образование» или специальная (инклюзивная) IT-среда ДОО.

Все компоненты образовательной среды ДОО взаимообусловлены. Соответственно процесс информатизации должен распространяться на все её компоненты.

В контексте структурно-функциональной характеристики исследуемого объекта [12] выделяем следующие блоки: *методологический* (цель, задачи, подходы, принципы, функции СИОС), *содержательный* (возможности конкретной СИОС в реализации инклюзивных процессов, инфраструктура, психолого-педагогические условия реализации), *аналитико-результативный* (критерии эффективности реализации СИОС).

Технологический компонент СИОС ДОО включает в себя:

1. Определение личностно-ориентированных критериев конструирования. В основу отбора технологических компонентов СИОС ДОО заложены индивидуальные образовательные потребности и возможности ребёнка с ОВЗ, структура дефекта ребёнка [13, 14]. Грамотно организованная специальная ИОС должна соответствовать требованиям, отвечающим индивидуальным образовательным запросам конкретного ребёнка; обеспечить выявление отклонений на ранних сроках, максимально раннее начало коррекции, возможность использования специальных методов, приёмов и средств обучения [14].

2. Целеполагание, проектирование СИОС ДОО. Данные процессы строятся с учётом подходов (системный, личностно-ориентированный, деятельностный, антропологический, информационный, технологический, социологический, целостный, оптимизационный, синергетический), принципов (сознательности и активности, структурности, наглядности, систематичности и последовательности, интегративности обучения, принцип оптимизации и целерациональности обучения, принцип адаптивности обучения, научности, доступности, связи теории с практикой, безопасности, оптимальности, индивидуальности, онтогенетический, принцип учёта компенсаторных возможностей, методической полноты, междисципллинарности) функционирования СИОС ДОО и функций (проективная, социальная, педагогическая, коррекционно-развивающая, техническая, индивидуальной направленности образования [12]) СИОС ДОО.

3. Конструирование СИОС ДОО (процесс оснащения IT-средствами, IT-технологиями образовательной среды).

Технические средства (IT-средства, IT-технологии) рассматриваются как:

-средства реализации цели и задач инклюзии;

-объекты сферы познания и усвоения способов действий;

-средства повышения уровня квалификации педагога;

-средства выстраивания активного взаимодействия с объектами социума;

-средства управления.

4. Процесс формирования информационной компетентности педагогов и администрации ДОО. Распространяется на всю инфраструктуру СИОС ДОО (администрация ОО, обучающиеся с ОВЗ, законные

представители, педагогический состав). Процесс подготовки кадрового состава к работе в условиях СИОС ДОО заключается в повышении ИКТ-компетентности т.е.: способность целесообразно выбирать технические и коммуникативные средства для постановки и решения инклюзивных задач; умение создавать и размещать в информационной Интернет-среде электронные образовательные ресурсы и учебно-методические материалы; владение современными интерактивными IT-технологиями; использования новых IT-технологий и программных продуктов в профессиональной деятельности и т.д. Кроме этого, важен процесс расширения знаний о сущности и специфике работы в условиях СИОС ДОО, знание инклюзивных технологии, владение основами специальной педагогики и психологии. Реализация инклюзии предполагает совершенствование педагогом своих профессиональных навыков в постоянном режиме, что позволяют сделать IT-средства, обеспечивая дистанционный режим.

5. Процесс создания единого информационно-образовательного пространства ДОО, взаимодействие его с социальными объектами внешней среды.

6. Процесс методической подготовки и поддержки педагогов к использованию технических средств в процессе реализации инклюзивной практики.

7. Формирующая, психолого-педагогическая взаимодополняющая деятельность педагога и специалистов ДОО. Основой деятельности по реализации инклюзивной практики являются передовые современные высокоэффективные интерактивные педагогические и инклюзивные технологии на основе IT-средств.

8. Оценка эффективности функционирования СИОС ДОО. Процесс затрагивает заказчиков образовательных услуг (дети, законные представители, государство) и исполнителей образовательного заказа (педагоги).

9. Процесс корректировки проекта. Данный компонент предусматривает внедрение новых, иных IT-средств по результатам объективной оценки эффективности имеющихся, использовавшихся ранее, по результатам динамики развития (положительная, отрицательная) ребёнка с ОВЗ, по состоянию его здоровья, по возникновению на современном рынке IT-средств новых, возможно более функциональных.

Таким образом, вопросы функционирования СИОС ДОО нельзя сводить только к процессам оснащения её техническими средствами. Необходимо создать условия для:

-обеспечения готовности и способности педагогов эффективно реализовать инклюзию с рациональным использованием технических средств;

-повышения уровня организованности и взаимодействия всех участников инклюзивного процесса в специальной IT-образовательной среде;

-оптимизации методов и организационных форм работы с обучающимися с ОВЗ в специальной IT-образовательной среде;

-изменений в содержании и ожидаемых результатах инклюзивной практики в контексте использования IT-технологий;

-поддержки процессов управления инклюзивным образованием IT-средствами.

СИОС ДОО способствует наделению активной позицией всех участников педагогического процесса, инициирует: подбор альтернативных форм, средств, методов, приёмов, для формирования и реализации индивидуальной траектории развития ребёнка с ОВЗ, совершенствования способов реализации инклюзивного процесса. Отличительной чертой применения инструментов специальной информационно-образовательной среды становится обеспечение интерактивного подхода к процессу образовательного взаимодействия [15].

Выводы. Итак, в педагогическом аспекте среда понимается как некое окружение человека, а так же условия, при которых он взаимодействует с этим окружением. Оказывая определенное влияние на развитие личности, данное взаимодействие способно ускорить или затормозить процессы коррекции, воспитания, обучения, развития и адаптации, что имеет решающее значение в случае с детьми с ОВЗ.

На современном этапе развития системы образования неоспоримо, что период бессознательной, неконтролируемой информатизации канул в лету. Значимость информационно-образовательной среды неоспорима, поэтому без продуманного руководства ее развитием на основе понимания принципов, подходов и закономерностей, алгоритмов организации дальнейший прогресс и совершенствование процесса не представляется возможным, а будет являться лишь неразумным, нецелесообразным расходованием ресурсов.

СИОС ДОО способна обеспечить педагога всеми необходимыми инструментами для достижения оптимальных результатов в реализации инклюзивных процессов, следовательно, удовлетворить требования современного образования.

Литература:

1. Самсонова Е.В. Инклюзия – стратегия выхода из тупика для современной системы образования // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – №5. – С. 55–63.

2. Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов: Изд-во Педагогического института СГУ, 2002.С. 15-21.

3. Педагогика и психология инклюзивного образования [Текст]: учеб. пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 256 с.

4. Музафарова Е. А. Технологии инклюзивного образования как средства для создания безбарьерного обучения детей с ОВЗ // Образование и воспитание. — 2016. — №5. — С. 89-91.

5. Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации http://минобрнауки.рф/документы/2974 Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) "Об образовании в Российской Федерации" Статья 64. Дошкольное образование.

6. Комарова Т.С., Комарова И.И., Туликов Т.А. Информационно – коммуникативные технологии в дошкольном образовании.- М.: МОЗАИКА- СИНТЕЗ, 2011. - С. 128.

7. Иванова Е.О. Теория обучения в информационном обществе. / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М.: Просвещение, – 190 с.

8. Обдалова О. А. Информационно-образовательная среда как средство 2002 и условие обучения ИЯ в современных условиях / О. А. Обдалова // Язык и культура. Томск : Изд-во Томского государственного университета, 2009. № 1. С. 93–102.

9. Сафонов, А.В. Компьютеризация образования: проблемы, поиски, решения. Учебное пособие / А.В. Сафонов, А.С. Казаринов. - Глазов: Изд-во ГГПИ, 2006. - 216 с. - (1/2).

10. Лазарев М.Л., Лазарев И.М. Регулируемая сенсорная IT-среда как психолого-социальный феномен // Вестник МГУКИ. 2013. №1 (51). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/reguliruemaya-sensornaya-it-sreda-kak-psihologo-sotsialnyy-fenomen (дата обращения: 26.05.2018).
11. Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации http://минобрнауки.рф/документы?keywords=331 Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ Минобрнауки РФ от 17.10.2013 № 1155).
12. Филатова Ю.С., Казаринов А.С. Роль и функции специальной информационно-образовательной среды дошкольной образовательной организации. Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 297-300.
13. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский — М.: Просвещение, 1995.
14. Выготский; Л.С. Собр. соч.: В 6 т: Т.5.: Основы дефектологии / Под ред. А.В; Запорожец. М.: Педагогика, 1983.
15. Филатова Ю.С. Специальная информационно-образовательная среда дошкольной образовательной организации как средство обеспечения интерактивного взаимодействия. Казанский педагогический журнал. 2017. № 6 (125). С. 157-161.

Педагогика

УДК:378.4, 796, 159.9.07

кандидат педагогических наук, доцент Хайбуллина Диана Ражаповна
Федеральное государственное бюджетное образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный университет архитектуры, дизайна и искусств» (г. Новосибирск)

СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЕ МОТИВЫ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Аннотация. В статье представлен содержательный анализ результатов исследования смыслообразующих мотивов физкультурно-спортивной деятельности студентов, обучающихся по образовательным программам направлений подготовки: «Физическая культура» и «Педагогическое образование» профиль «Физическая культура».
Ключевые слова: педагог по физической культуре, мотивы, ценностно-смысловая сфера, физическая культура.
Annotation. The article presents the results of the study of the meaning-forming motives of the physical culture and sports activity of students studying in the educational programs of the training areas: "Physical Culture" and "Pedagogical Education", the profile "Physical Culture".
Keywords: teacher of physical culture, motives, value-semantic sphere, physical culture.

Введение. Актуальность исследования обусловлена формированием компетентности будущего специалиста в контексте повышения качества профессионального образования. Компетентность как интегративное личностное свойствобазируется на мировоззрении, направленности, ценностно-смысловой сфере, эмоционально-волевой регуляции поведения.

Для специалистов в сфере физической культуры и спорта, равно как и для педагогических специальностей в целом, определяющее значение имеет личностно-гуманная ориентация.

Физическая культура как система знаний, прежде всего, связана с культурой самосохранения и качеством жизни конкретной личности. Её результаты отложены во времени, значимые кондиционные или функциональные изменения достижимы посредством многолетнего тренировочного процесса при условии устойчивых действенных мотивов, осознании и принятии субъектами образовательного процесса ценностей физической культуры, личностной значимости этой деятельности в актуальный и перспективный периоды жизни, связи между физкультурной деятельностью, её результатами и эффективностьюв других сферах жизнедеятельности человека.

Объектами профессиональной деятельности педагогов по физической культуре являются, в том числе процессы формирования мировоззренческих, мотивационно-ценностных ориентаций и установокна сохранение и укрепление здоровья, ведение здорового образа жизни, оптимизации психофизического состояния человека. В этой связи, помимо предметно-технологических знаний и умений, особую актуальность приобретает формирование у будущих специалистов в области физической культуры мотивационно-когнитивных личностных характеристик.

Смысловые системы личности формируются в результате взаимодействия со средой, подвержены изменениям в соответствии с условиями жизни человека, смены его мировоззренческих позиций и представляют собой интегрированный результат взаимодействий человека с объективной действительностью. Систему собственную жизненных смыслов, установок, ценностей человек транслирует в социум, она выступает в качестве жизненного ориентира и определяет его поведенческие реакции. Мотивы придают деятельности личностный смысл. Леонтьев А.Н. [3] выделяет две основные функции мотивов: побудительную и смыслообразующую. Следует отметить, что это деление имеет достаточно относительный характер, один и тот же мотив в зависимости от внешних и внутренних условий может быть и стимулом, и смыслом. Мотивы как опредмеченные потребности, имеют предметное содержание, которое воспринимается личностью и находит отражение в знаковой системе, его речевых конструкциях и формулировках. Иванников В.А. приходит к выводу, что «между мотивами как основанием действия и побуждением к активности находится смысл действия и побудительная функция мотива реализуется только через смысл» [2]. В связи с чем важно понимать в поведении и деятельности субъекта стимульную составляющую, которая основывается на потребностях и целевую, суть которой – личные смыслы, убеждения. Смыслообразующие мотивы детерминируют постановку цели деятельности, способы и средства её достижения. Педагогические специальности, в том числе учитель физической культуры, тренер, инструктор по физической культуре и другие педагогические специальности в сфере физической культуре и спорта предъявляют к соискателям высокие требования к морально-нравственным качествам. Ценностно-смысловая сфера личности данной категории специалистов должна соответствовать просоциальному эталону поведения.

Изложение основного материала статьи. Исследование смыслообразующих мотивов физкультурно-спортивной деятельности студентов, обучающихся по образовательным программам направлений подготовки: «Физическая культура» и «Педагогическое образование» профиль «Физическая культура» проводилось на основе методики предельных смыслов и метода завершения предложений. Используемые методики относятся к числу проективных, что позволяет решить широкий спектр исследовательских задач по изучению системы представлений, ценностных ориентаций, мотивов и смыслов.

В исследовании приняло участие 73 студента, обучающихся по образовательным программам направлений подготовки: «Физическая культура» и «Педагогическое образование» профиль «Физическая культура», к респондентам не предъявлялось дополнительных условий в отношении возраста, гендерной принадлежности, спортивной квалификации и спортивной специализации.

Проведенный содержательный и контент-анализ, направленный на выявление частоты встречаемости в речевых формулировках определенных типов смысловых категорий, соответствующих им индексов: децентрации, рефлексивности, негативности, выявил смыслообразующие мотивы физкультурно-спортивной деятельности и некоторые особенности ценностно-смысловой сферы будущих педагогов по физической культуре. Определяемый испытуемыми спектр смысловых формулировок/смысловых рангов мотивации занятий физической культурой и спортом достаточно широк и затрагивает различные сферы жизнедеятельности человека. В качестве смыслообразующих мотивов испытуемые определяют: «здоровье», в том числе «отсутствие болезней», «физическое развитие» и физическую подготовленность. В выборах доминирует категория «Развитие», второй по значимости является категория «Здоровье».

Смысловая категория «Развитие» включает в себя физическое, интеллектуальное и социальное развитие. «Социальное развитие» активно представлено, в том числе формулировками, связанными с перспективным будущим. Предполагаем, что причина связана с актуальной практической деятельностью испытуемых. Для студентов профессиональная деятельность потенциальна и в актуальный период времени пребывает в статусе учебной, перед ними стоит перспектива выбора места работы и конкретизация специализации. Респонденты рассматривают физкультурно-спортивную практику как инструмент успешного перспективного будущего, профессионального становления, этапом социализации. 100% испытуемых отмечают связь физической культуры с физическим развитием. Результаты нашей выборки, которую составляют профессионально ориентированные и высоко мотивированные в сфере физической культуры люди не отличаются от идентичных исследований со школьниками [1, 4].

Особого внимания заслуживает смысловая категория «Здоровье». В слагаемых здоровья трудно выделить главное и второстепенное. Наиболее эффективный метод стимуляции функциональных систем организма человека -двигательная активность, индивидуальный двигательный режим, от особенностей которого в значительной степени зависит здоровье, гармоничность физического развития, функциональное состояние организма. Объем двигательной активности взрослого человека – это его осознанный выбор, базирующийся на приоритете ценностных ориентаций, жизненных установок, уровня образования. Направленность занятий физическими упражнениями может быть различной: от оздоровительно-восстановительной до той степени интенсивности, которая позволяет достичь элитарных образцом двигательной практики и уровня физической подготовленности. Посредством физической тренировки совершенствуются механизмы регуляции функций различных органов и систем, повышается уровень резистентности организма и общей работоспособности человека. Взаимосвязь физической культуры и здоровья человека осознаваема людьми, одобряема обществом, поддержана государством на уровне законодательства и подзаконных актов, различных государственных программ. Вместе с тем, непосредственно механизмы воздействия физических упражнений на состояние здоровья человека в целом, функциональное состояние отдельных органов и систем, развитие его физических и психических качеств доступны узкому кругу специалистов.

Обращает на себя внимание тот факт, что в формулировках смысловых мотиваций будущих специалистов в сфере физической культуры довольно часто встречается отрицательная мотивация – «не болеть». Индекс негативности в авторской интерпретации «отражает гомеостатическую ориентацию личности». Наличие словесных формулировок отрицающих действие указывает на «склонность к ограничению всякой активности, не вызванной ситуативной необходимостью». По сути, данный индекс демонстрирует объем отрицательной мотивации, направленной на избегание неудач. В арсенале зрелой личности, адекватно оценивающей свои ресурсы, умеющей расставлять приоритеты присутствуют и положительная мотивация достижения успеха, и отрицательная – избегания неудач. Оптимальные значения отрицательной мотивации характеризуют человека с развитым самосохранительным поведением. Количественные показатели данного индекса составляют 9 у. е.

У некоторых респондентов подобные речевые обороты не однократно встречаются и выступают в качестве предельных категорий. Подобные результаты исследования нами были получены в 1998 году [4] при изучении мировоззренческих представлений младших школьников о физической культуре и здоровье человека. В представлениях большинства детей данного возраста здоровье характеризуется отсутствием болезни, они связывает его с работоспособностью и с физическим состоянием, но не обладают всей полнотой данного понятия, оно только формируется. Задачи осознания мотивов возникает на этапе формирования самосознания личности. Перед ребенком, в силу возраста, такой задачи не стоит. По этой причине дети, имея представления о происходящем, свои действия объясняют, повторяя услышанное. В отношении будущих педагогов физической культуры данная смысловая группа имеет неоднозначный характер. В качестве причин, объясняющих отрицательную смысловую конструкцию мотивации, предполагаем:

- снижение смыслообразующей функции мотива «Здоровье» до уровня понимаемого; в случае когда смыслообразующая и побуждающая функции мотива совпадают – деятельность приобретает сознательно регулируемый характер, при ослаблении смысловой составляющей, мотив перестает быть действенным, по сути, он переходит в категорию осознаваемых причин;
- «пробелы в знаниях», не сформировано одно из основных понятий профессиональной деятельности специалистов по физической культуре – «Упражнение» или «Здоровье»; дать характеристику понятию, значит раскрыть все стороны взаимодействия предмета, данная речевая конструкция отрицает положительный оздоровительный эффект занятий физическими упражнениями;
- личностные особенности некоторых испытуемых (доминирование мотивации избегания неудач), через отрицание они формулируют профилактическую направленность занятий физическими упражнениями.

Заметим, что терапевтический эффект физических упражнений довольно ограничен, физическая культура имеет выраженную профилактическую направленность, причем, в большей степени это связано с первичной профилактикой, суть которой - не допущение патологических состояний.

Формат данного исследования не позволяет конкретизировать причину. В контексте профессионально-педагогической позиции, отрицательная смысловая формулировка мотивации занятий физической культурой специалистов имеет негативную окраску, так как ограничивает активность, до момента ситуативной необходимости.

Децентрация является основой для формирования социально-психологическая рефлексии, эмпатии в процессе восприятия и понимания человека человеком. Данный показатель имеет особое значение для группы педагогических специальностей, в выборке испытуемых представлен в объеме 6 условных единиц (у.е.), что несколько ниже средних значений. Понимание, признание и принятие личности ребенка строятся на формирующейся у взрослого способности к децентрации. Основой децентрации является гибкость психических процессов и способность к восприятию иной точки зрения.

Будущие педагоги по физической культуре, безусловно, рассматривают свою жизнь в контексте других людей и во взаимосвязи с ними, готовы соотносить свои интересы и действия с интересами и потребностями других людей, но центром этих отношений выступают сами. На это обращают внимание словесные формулировки, которые мы относили к числу децентрированных. Испытуемые, увязывая свои действия с абстрактными другими, во-первых, часто словесно их не обозначают, например: «что бы гордились», во-вторых, выступают инициаторами взаимодействия: «оказывать помощь», «быть образцом».Так или иначе, событийным центром являются они сами.

Сказывается характер деятельности, которой данная социальная группа занималась. При всем разнообразии видов спорта и их характеристик, спортивная деятельность, вне зависимости от характера выполняемой работы в своей основе имеет соревновательных характер и направлена на достижение высокого спортивного результата. Её суть не подвержена изменениям от личностных характеристик субъекта деятельности - квалификации спортсмена. Без учёта его спортивной специализации и уровня квалификации, спортсмены - люди, целеустремленные с доминирующей мотивацией достижения успеха, нацеленные на получение высокого результатадеятельности, сосредоточенные на собственных успехах, достаточнонезависимы, проявляющие твердость характера и критичность в оценке окружающей действительности и себя, ответственны, имеют высокий уровень самоконтроля. Спортивная деятельность требует соподчинения жизни в целом (режима дня и тренировок, пищевого режима, досуга и общения) спортивному результату, наделяет человека определенными личностными характеристиками. Центрирование на своей личности связано со спортивной деятельностью наших испытуемых.

Педагогическая профессия одновременно и предъявляет требования к децентрации субъекта профессиональной деятельности, и формирует эту характеристику. Полагаем, что мере того как педагог погружается в профессиональную деятельность, проникает в её суть, растет его мастерство, вместе с тем оптимизируется уровень деценрации. Достижение результатов в педагогике возможно в случае понимания, принятия личности, позиции своего ученика, его потребностей и возможностей.

Влияние на децентрацию личности оказывают помимо духовно-нравственного воспитания, изменение условий жизни, смена мировоззренческих позиций.

Индекс рефлексивности не менее значимый показатель для педагогической группы специальностей. Следует уточнить, что в интерпретации методики предельных смыслов индекс рефлексивности включает в себя смысловые категории, которые описывают те или иные акты сознания в широком смысле слова: как интеллектуально-рефлексивные, так и эмоционально-чувственные.

Данный показатель выборки несколько выше средних значений, Показатели индекса рефлексивности характеризуют респондентов, как людей, осознающих степень значимости собственного функционирования, практическая деятельность которых осознана, спланирована, и находится под внутренним контролем.

Выводы. Таким образом, в качестве смыслообразующих мотивов физкультурно-спортивной деятельности будущих педагогов по физической культуре представлены следующие смысловые категории: «Здоровье», «Физическое развитие» и «Физическая подготовленность». Проведенное исследование выявило некоторые особенности ценностно-смысловой сферы будущих специалистов по физической культуре. Центрирование личности связано со спортивной деятельностью, которая предъявляет высокие требования к целеполаганию, мотивации, самоконтролю, публичности. Частота встречаемости отрицательной мотивации занятий физической культурой специалистов имеет негативную окраску, так как ограничивает активность, до момента ситуативной необходимости.

Литература:

1. Барбашов С.В. Теоретико-методические основы личностно ориентированной технологии физкультурного образования школьников. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Омск, 2000. - 389 с.

2. Иванников В.А. Анализ мотивации с позиций теории деятельности // Национальный психологический журнал - 2014. - №1 - с. 49-56.

3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Издательство: Смысл, 2005. – 362 с.

4. Хайбуллина Д.Р. Содержание учебной деятельности оздоровительной направленности детей младшего школьного возраста. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Омск, 2004. - 210 с.

УДК 378

старший преподаватель кафедры математического анализа Хамзатова Мадина Шераговна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

УРОВНЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье выявлены и изучены уровни сформированности основных компонентов организационной культуры учителя математики (познавательно-когнитивный, коммуникативно-организационный, креативно-образный и технолого-методический), такие как: профессиональный, промежуточный и начальный. Пришли к выводу, что изучение уровней поможет в дальнейшем более эффективно исследовать объекты и субъекты познания формирования у учителя математики организационной культуры, построить и изучить особенности и характеристики всех компонентов изучаемого процесса с целью получения результаты объяснений педагогических условий, способных изменить уровни и качество организационной культуры будущего учителя математики.

Ключевые слова: уровень, компонент, организационная культура, учитель математики.

Annotation. The levels of the formation of the main components of the organizational culture of the teacher of mathematics (cognitive-cognitive, communicatively-organizational, creative-figurative and technological-methodical), such as: professional, intermediate and initial, are revealed and studied. We came to the conclusion that the study of levels will help in future to more effectively explore the objects and subjects of cognition of the teacher's formation of the mathematics of the organizational culture, to build and study the characteristics and characteristics of all components of the process under study in order to obtain the results of explanations of pedagogical conditions that can change the levels and quality of the organizational culture of the future teacher of mathematics.

Keywords: level, component, organizational culture, teacher of mathematics.

Введение. Главной задачей учителя является организация такой учебной и внеучебной деятельности, при которой у школьников сформируется желание и потребность в овладении знаниями, появится мотивация в самостоятельном поиске новой информации и научных сведений. Это особенно важно для учителей математики, потому что, в отличие от других предметов (биология, литература, история, география), к математике наблюдается минимальный интерес до полной апатии со стороны учеников, что, по мнению множества практиков и ученых – нормально, поскольку математика труднее дается детям, чем, например, история или география. Именно трудность овладения математическими знаниями, неумение решать задачи, уравнения, приводит к тому, что большинство учеников на уроке чувствуют себя «лишними». Для изменения данного положения нужно изменить организационную деятельность самого учителя на уроке, сделать его действия более занимательными, прикладными, значимыми в жизни школьника.

Изложение основного материала статьи. Эффективно формировать организационную культуру у будущего учителя математики, замерять уровень ее сформированности, невозможно без определения ее основных уровней.

Проанализировав большой ряд компетенций, компонентов и качеств личности учителя математики, мы пришли к заключению, что наиболее доминантными и значимыми для учителя являются следующие компоненты: *познавательно-когнитивный, коммуникативно-организационный, креативно-образный и технолого-методический.*

В определении классических уровневый сформированности организационной культуры будущего математика – *профессиональный, промежуточный, начальный* - мы опираемся на уровневый подход, разработанный отечественными учеными - Т.П.Быковой, В.И. Звонниковым, О.Е. Лебедевым и др.. Важность использования уровневого подхода и его инструментария являются важными для практики педагогических измерений и для описания результатов измерений. [3] Каждому уровню сформированности организационной культуры соответствует определенный набор качеств личности, а также определенный тип тестовых заданий и методик, выполнение которых и будет служить критерием оценки для определения того или иного уровня культуры.

Познавательно-когнитивный компонент сформированности организационной культуры.

Профессиональный уровень. Студент проявляет высокий интерес, мотивацию и устремленность не только к тому, чтобы проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязи, но и подобрать для решения данной проблемы весьма оригинальные методы и способы; проявляет высокий уровень воли, упорство, настойчивость в достижении поставленной цели, познавательные интересы к математической науке; проявляет устойчивый интерес к идеальному освоению мира, демонстрируют желание распознать логику математической науки, понять ее смысл; глубинные потребности в математическом творчестве, в интеллектуальной деятельности; пытается понять как устроен мир, какие математические законы лежат в основе мироустройства; активно проявляет и применяет оригинальные приемы передачи знаний своим ученикам, что повышает уровень занимательности на уроках; занимательность обучения, будущий учитель ставит привлекательные, занимательные цели, подбирает практические интересные задачи для раскрытия темы, прибегает к классикам математической науки и их крылатым словам (Иоганн Бернулли, Лобачевский, Арнольд, Буняковский, Жуковский, Ковалевская и др.) как средство активизации познавательной активности и интереса учащихся на уроках математики.

Промежуточный уровень. Студент проявляет интерес к тому, чтобы проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязи, пытается подобрать для решения поставленной проблемы оригинальные методы и способы; проявляет относительный интерес, волю в достижении поставленной цели, имеет познавательные интересы к математической науке; проявляет мотивацию к идеальному освоению мира, демонстрируют желание распознать логику математической науки, понять ее смысл; проявляет потребности в математическом творчестве, в интеллектуальной деятельности; пытается понять как устроен мир, какие математические законы лежат в основе мироустройства; проявляет и применяет оригинальные приемы передачи знаний, что повышает уровень занимательности на уроках в ходе педагогической практики; ставит привлекательные, занимательные цели, подбирает интересные задачи для раскрытия темы, прибегает к классикам математической науки и их крылатым словам (Иоганн Бернулли, Лобачевский, Арнольд,

Буняковский, Жуковский, Ковалевская и др.) как средство активизации познавательной активности и интереса учащихся на уроках математики.

Начальный уровень. Студенту не интересны сущность явлений и их взаимосвязи, не пытается подобрать для решения поставленной проблемы оригинальные методы и способы; проявляет слабый интерес, волю в достижении поставленной цели, не обладает познавательными потребностями к математической науке; не инициативен к освоению мира, демонстрируют слабое желание распознать логику математической науки, понять ее смысл; не проявляет потребности в математическом творчестве, в интеллектуальной деятельности; не пытается понять как устроен мир, какие математические законы лежат в основе мироустройства; не проявляет и не применяет оригинальные приемы передачи знаний, что не повышает уровень занимательности на уроках в ходе педагогической практики; не ставит привлекательные, занимательные цели, не подбирает интересные задачи для раскрытия темы, не знает классиков математической науки и их крылатые фразы, чтобы активизировать познавательную активность и интерес учащихся на уроках математики.

Коммуникативный-организационный компонент сформированности организационной культуры.

Профессиональный уровень. Проявляет компетентность и профессионализм в математической науке, пытается убеждать с помощью понятных, глубоких аргументов в правоте математических истин, формул, теорем; демонстрирует высокую эмпатию, желание общаться, способность работать в коллективе, в команде, проявлять оптимистический подход к детям, верить в успехи своих учеников, верить в себя, без чего невозможно плодотворное общение; верить в успех дела, которым он руководит, должен вселять веру в сердца своих учеников; позитивная коммуникация предполагает веры в себя и должную самооценку; проявляет оптимизм, чувство справедливости, демонстрирует высокую ответственность, осознание принадлежности к общему коллективу, понимание учителем поставленных перед ним общих задач; владеет индивидуально-личностным подходом, специальными методами для работы с детьми; владеет развитыми коммуникативными качествами для организации внеклассной учебной деятельности.

Промежуточный уровень. Проявляет слабую компетентность в математической науке, пытается убеждать с помощью понятных, глубоких аргументов в правоте математических истин, формул, теорем, но делает это неубедительно; демонстрирует желание общаться, способность работать в коллективе, в команде, проявляет оптимистический подход к детям, верит в их успехи, но слабо верит в себя, без чего невозможно плодотворное общение; часто проявляет сомнение в успех собственного дела, которым он руководит, не способен вселять веру в сердца своих учеников в ходе практики; позитивная коммуникация предполагает средний уровень, проявляет оптимизм, чувство справедливости, демонстрирует определенную ответственность, осознание принадлежности к общему коллективу, понимает поставленные перед ним общие задачи; владеет индивидуально-личностным подходом, специальными методами для работы с детьми; владеет коммуникативными качествами для организации внеклассной учебной деятельности.

Начальный уровень. Проявляет слабую компетентность в математической науке, не пытается в ходе педагогической практики убеждать с помощью понятных, глубоких аргументов в правоте математических истин, формул, теорем, не делает это убедительно; не демонстрирует желание общаться, способность работать в коллективе, в команде, проявляет пессимистический подход к детям, не верит в их успехи, слабо верит в себя, без чего невозможно плодотворное общение; часто проявляет сомнение в успех собственного дела, которым он руководит, не способен вселять веру в сердца своих учеников в ходе практики; позитивная коммуникация на низком уровне, не проявляет оптимизм, чувство справедливости, демонстрирует определенную ответственность, осознание принадлежности к общему коллективу, но не всегда понимает поставленные перед ним общие задачи; не владеет индивидуально-личностным подходом, специальными методами для работы с детьми; не владеет коммуникативными качествами для организации внеклассной учебной деятельности.

Креативно-образный компонент сформированности организационной культуры.

Профессиональный уровень. Демонстрирует развитые творческие способности, креативность, стремление избегать шаблонные, привычные, традиционные решения и действия, характерную оригинальность, образность, гибкость мышления, быструю реакцию и адаптацию ко всему новому; высокая способность к размышлению, анализу, обобщению, что важно для творческого планирования урока, для самостоятельного принятия решения и действий в необычных ситуациях; высокая творческая самостоятельность в работе, самостоятельный поиск оригинальных решений задач; пытается делать задания более целенаправленными – и научными и прикладными способам; креативность образность предполагает постоянное решение проблемных ситуаций, поиска логических, не стандартных задач на уроках математики; мыслительная деятельность, что способствует открытию новых и полезных оригинальных знаний.

Промежуточный уровень. Демонстрирует средние творческие способности, креативность, стремление избегать шаблонные, привычные, традиционные решения и действия, характерную оригинальность, образность, гибкость мышления, быструю реакцию и адаптацию ко всему новому; среднюю способность к размышлению, анализу, обобщению, что важно для творческого планирования урока, для самостоятельного принятия решения и действий в необычных ситуациях; периодическую творческую самостоятельность в работе, не всегда самостоятельный поиск оригинальных решений задач; пытается делать задания более целенаправленными – и научными и прикладными способам; креативность и образность, постоянное решение проблемных ситуаций, поиск логических, не стандартных задач на уроках математики; средняя мыслительная деятельность, что способствует открытию новых и полезных оригинальных знаний.

Начальный уровень. Демонстрирует слабые навыки в творчестве, способность к креативному решению заданий, не стремится избегать шаблонные, привычные, традиционные решения и действия, делает все шаблонным, известным способом, нет характерной оригинальности, образности, гибкости мышления, очень медленная реакция и слабая адаптация и боязнь ко всему новому; низкую способность к размышлению, анализу, обобщению, что важно для творческого планирования урока, для самостоятельного принятия решения и действий в необычных ситуациях; отсутствие самостоятельности в работе, не всегда самостоятельный поиск оригинальных решений задач; не пытается делать задания более целенаправленными научными и прикладными способам; отсутствует креативность и образность, неспособность решить проблемные ситуации, нет поиска логических, нестандартных задач на уроках математики; медленная мыслительная деятельность, что не способствует открытию новых и полезных оригинальных знаний.

Технолого-методический компонент сформированности организационной культуры.

Профессиональный уровень. Студент использует инновационные и современные информационные коммуникативные технологии, как средство обучения, что обеспечивает индивидуальному становлении и развитию индивидуальных способностей обучающихся; владеет ИКТ как комплексом технологичных, научных, инженерных методов и способов, определяющих эффективную организацию труда, владеет и продуктивно управляет процессом и способен обрабатывать данные; активно пользуется в получении учебной и научной информации; владеет разнообразными технологиями и техниками, формами и методами при решении разнообразных задач и ситуаций, игровым предметным технологиям, элементам проблемного обучения, формируя увлекательность и интерес к занятиям математики; владение игровыми технологиями в ходе урока математики позволят им в будущем выполнять, не затрудняясь психологически, различные математические упражнения и нестандартные задачи, выполнять разнообразные арифметические действия, тренироваться в устном счете; интерес к успеху, стремление быть быстрым, собранным, ловким, находчивым, уметь четко выполнять задания.

Промежуточный уровень. Студент не всегда использует инновационные и современные информационные коммуникативные технологии, как средство обучения, что не всегда обеспечивает индивидуальное развитие индивидуальных способностей обучающихся; слабо владеет ИКТ как комплексом технологичных, научных, инженерных методов и способов, определяющих эффективную организацию труда, слабо владеет и не достаточно продуктивно управляет процессом и не способен обрабатывать данные; иногда пользуется в получении учебной и научной информации; слабо владеет разнообразными технологиями и техниками, формами и методами при решении разнообразных задач и ситуаций, игровым предметным технологиям, элементам проблемного обучения, формируя увлекательность и интерес к занятиям математики; слабо владеет игровыми технологиями в ходе урока математики, что позволит им в будущем выполнять, не затрудняясь психологически, различные математические упражнения и нестандартные задачи, выполнять разнообразные арифметические действия, тренироваться в устном счете; не всегда проявляет интерес к успеху, стремление быть быстрым, собранным, ловким, находчивым, не всегда умеет четко выполнить задания.

Начальный уровень. Если студент не знает и не владеет инновационными и современными информационными коммуникативными технологиями, как средством обучения, то он не обеспечит собственное индивидуальное развитие индивидуальных способностей обучающихся; слабо владеет ИКТ как комплексом технологичных, научных, инженерных методов и способов, определяющих эффективную организацию труда, слабо владеет и не достаточно продуктивно управляет процессом и не способен обрабатывать данные; иногда пользуется в получении учебной и научной информации; слабо владеет разнообразными технологиями и техниками, формами и методами при решении разнообразных задач и ситуаций, игровым предметным технологиям, элементам проблемного обучения, формируя увлекательность и интерес к занятиям математики; слабо владеет игровыми технологиями в ходе урока математики, что позволит им в будущем выполнять, не затрудняясь психологически, различные математические упражнения и нестандартные задачи, выполнять разнообразные арифметические действия, тренироваться в устном счете; не всегда проявляет интерес к успеху, стремление быть быстрым, собранным, ловким, находчивым, не всегда умеет четко выполнить задания.

Выводы. Таким образом, осуществив работу по выявлению уровней сформированности организационной культуры будущего учителя математики, мы пришли к выводу, что это поможет в дальнейшем более эффективно исследовать объекты и субъекты познания формирования у учителя математики организационной культуры, построить и изучить особенности и характеристики всех компонентов изучаемого процесса с целью получения результаты объяснений педагогических условий,способных изменить уровни и качество организационной культуры будущего учителя математики.

Литература:

1. Алиева Р.Р. Основные подходы к изучению проблемы формирования организационной культуры будущего учителя. // Вестник университета (ГУУ). – М: Государственный университет управления, 2013. - №13. – С. 170-173.
2. Алипханова Ф.Н., Алиева Р.Р. Структурные компоненты, критерии и показатели сформированности организационной культуры. // Вестник Северо-осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова. – Владикавказ, 2014.- №1. – С. 113-117.
3. Словарь иностранных слов: Более 4500 слов и выражений / Н. Г. Комлев. – М.: ЭКСМО, 2006. – 669 с. с. 211

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Хлебникова Светлана Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ЗНАЧЕНИЕ ИГРУШКИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье предпринята попытка показать значение детской игрушки для развития разных сторон личности ребенка дошкольного возраста, определить ряд принципиальных требований к детским игрушкам, их подбору и размещению.

Ключевые слова: игра, детская игрушка, развитие личности, дошкольный возраст, игровая среда.

Annotation. The article attempts to show the importance of a child's toy for the development of various aspects of the personality of a child of preschool age, to determine a number of basic requirements for children's toys, their selection and placement.

Keywords: game, children's toy, personality development, preschool age, game environment.

Введение. Игрушка – незаменимый спутник жизни любого ребёнка, не только развивает и воспитывает в нём положительные качества, но также и является хорошим другом и партнером по игре. Игрушка оказывает огромное влияние на личность ребёнка, особенно, на его психику, является источником радости, вызывая различное эмоциональное отношение. Игрушка не только даёт знания об окружающей действительности, но и приобщает к культурным традициям народа, занимавшегося изготовлением детских игрушек.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – показать значение игрушки в развитии личности ребенка дошкольного возраста и уточнить основные требования к отбору и размещению игрового оборудования в детском саду. Отметим, что игрушка не часто рассматривается как предмет научного исследования, поскольку воспринимается преимущественно как составная часть игровой реальности, как элемент игры. Довольно часто взрослые не придают серьезного значения детской игрушке, а ведь она предназначена не только для досуга и развлечений. Следует отметить, что игрушка способствует социализации человека в обществе, позволяет формировать личность ребенка, передает социокультурный исторический опыт.

Изложение основного материала статьи. Значение игрушки как важного средства психического развития ребенка дошкольного возраста признается многими исследователями, педагогами и психологами. Подчеркнем, что еще народная педагогика использовала игрушку для знакомства детей с окружающим и приобщения к миру взрослых. Игра и игрушка — обязательные спутники детства. Как указывала Н.К. Крупская, каждый ребенок нуждается в игре, эту потребность можно объяснить тем, что таким образом ребёнок стремится познакомиться с окружающим, подражая взрослым и проявляя активные действия [10].

В ряде исследований, основанных на изучении игровой деятельности дошкольников (Е.А. Флериной, Е.А. Коссаковской, Р.И. Жуковской, Д.В. Менджерицкой и др.), показано значение игрушки в развитии познавательной активности детей, любознательности, сенсорных способностей, эмоциональной сферы, коммуникативных навыков и др. [5; 6; 10]. Кроме того, доказано, что необходимо дифференцировать игрушки по возрастам и обучать детей игровым действиям с ними. Помимо этого, игрушка служит для ребенка носителем информации.

Следует отметить, что игрушка в целом, достаточно хорошо изучена. Она прошла через много тысячелетий, видоизменяясь и совершенствуясь, но не потеряла своей сущности и значимости для развития ребёнка. Несмотря на технический прогресс в современном мире, игрушка, особенно мягкая, достаточно популярна и распространена в настоящее время, ведь она даёт ребенку ощущение защищённости, безопасности, являясь одновременно самым близким и дорогим другом.

Игрушка – это особенный предмет, который предназначен для игры и реализации других видов детской деятельности. Игрушка является достаточно разнообразной по типам, материалам, технике создания, предназначению, соответственно возрасту и воспитанию. При таком многообразии игрушек в них, в первую очередь, отображены настоящие вещи и предметы, с которыми воспроизводит действия ребенок. В условности изображения предмета отражаются его типичные черты, которые отличают один предмет от другого.

Игрушка, по мнению большинства ученых, - важнейшая составляющая любой культуры. Какова культура, таковы и игрушки. Через игрушку происходит передача детям самой сущности отношений людей, сложного «устройства» мира. Другими словами, игрушка – это как бы «игривое зеркальце» жизни и фантазии, бытия и сознания, способна отобразить специфику окружающего мира: социума, природы, рукотворного мира, технического прогресса, информации, др. Так как игрушка – это предмет культуры, она представлена в ней носителем социально-культурной информации. Ведь ей свойственны разнообразность и неограниченность форм, поэтому её роль заключается в предназначении быть предметом для игры. Игрушка также является духовным образом хорошей жизни и хорошего мира, а также прообразом представлений о добре - истинном или ложном. Истинная игрушка утверждает добро и определяет отличие добра от зла. Дошкольник искренне любит свою игрушку, делится с ней своими секретами, переживает вместе с ней свои эмоции, бережет и защищает ее.

Таким образом, игрушка – это атрибут для детской игры и вместе с тем, важное педагогическое средство, имеющее огромное воспитательное и развивающее значение [1]. В детской игре игрушка выполняет ключевую роль: позволяет моделировать, отображать реальные действия взрослых (шоферу нужен автомобиль, летчику – самолет). В этом и есть её главное назначение: выполнение активных действий, самореализация, выражение собственных мыслей и чувств [10]. Хорошая игрушка мотивирует ребенка к размышлениям, ставя перед ним разнообразные игровые задачи, и тем самым развивая инициативу и познавательные способности. Например, техническая игрушка демонстрирует устройство конкретного автомобиля или велосипеда, способ приведения его в движение, т.е. знакомит с элементами механики. Строительный материал и конструкторы, модели для изготовления самодельных игрушек развивают творческие конструктивные способности, стимулируют развитие пространственной ориентировки и логическое мышление. Особое место в этом смысле принадлежит Лего-конструированию и робототехнике, освоение которых значительно расширяет технические познания дошкольников и, в силу их огромного развивающего потенциала, сегодня представляет одно из перспективных направлений дошкольного образования [9; 12].

Главная особенность любой игрушки заключается в том, что в ней в обобщенном виде заложены типичные черты, свойства предмета, в соответствии с которыми ребенок в игре может воспроизвести те или другие действия (кукла - обобщенный образ человека; автобус, трамвай - обобщенные образы транспорта; медведь, волк - обобщенные образы животных). Игрушки таким образом способны расширять детский кругозор, стимулировать интерес к отраженным в ней предметам и явлениям действительности, развивать самостоятельность, творчество, ловкость, воспитывать коммуникативные навыки, дружеские взаимоотношения, способность к согласованным со сверстником действиям, умение управлять своим поведением [11].

Итак, игрушка является предметом детских забав и развлечений, служит для развития умственных, нравственных, физических и эстетических способностей, то есть способствует разностороннему развитию ребёнка. Она помогает ребёнку познать окружающую действительность, способствует развитию его мышления и речи, пробуждению творческой инициативы [10]. Поэтому игрушка вместе с детской книгой являются первыми произведениями искусства, входящими в жизнь детей. Игрушка как часть общечеловеческой культуры наиболее педагогически ценна, так как позволяет развить всесторонне гармоническую личность дошкольника.

Довольно часто игрушка способна подсказать ребенку игровой замысел, напомнить о полученных впечатлениях и переживаниях, тем самым повлиять на развитие воображения и чувств [6, с. 18]. Игрушка дает информацию о людях различных профессий и национальностей, тем самым, воспитывает интерес к труду взрослых, уважение к результатам их труда, готовность помочь. Основным назначением детских игрушек является побуждение детей к совместным играм, пробуждение их инициативы и фантазии. Игрушка – это художественное произведение, которое направлено на то, чтобы точно передать выразительность образа человека, животного, предмета [6, с. 20].

Однако сегодня становятся все более популярными среди детей игрушки, представляющие угрозу для неокрепшей психики дошкольников (скелетоны, вампиры, ведьмы и т.п.), в которых дети знакомятся с демоническими образами, отражающими злодеев и монстров. Подобные образцы антиигрушек не входят в отечественную традиционную культуру, они способны передать детям только отрицательные стороны и негативно повлиять на их психическое развитие. То ли дело народные: дымковская или богородская игрушки, вызывающие радость и позитивное настроение, это жизнеутверждающие игрушки. Учение Л.Н. Гумилева об этносе рассматривает игрушку, в том числе и народную, не только в качестве предмета культуры, но также и в качестве элемента этноса. Ведь такие игрушки как бы «вырастают из народа», воспитывая и формируя личность народа. В игре с ней происходит приобщение маленького гражданина к культурному народному наследию, формируется положительное ощущение мира, помогающее в борьбе с унынием и пессимизмом [2].

Игра в дошкольном возрасте как самостоятельная детская деятельность формируется в процессе активной жизнедеятельности ребенка, способствуя освоению социального опыта человечества, поэтому в данном случае игрушка – своеобразный эталон тех предметов, с которыми предстоит действовать и о которых предстоит узнать их назначение и освоить способ действия с ними. Чем больше различных действий можно совершить с игрушкой, тем она интересней для ребенка, тем шире её роль в воспитании. Психологи называют это свойство игрушек – операциональные возможности, т.е. возможности совершать практические действия [3]. Поэтому игрушка должна иметь следующие динамические свойства: реальная подвижность частей или деталей, механизм движения или звучания и т. д.

Игрушка оказывает огромное влияние на развитие ребёнка, поэтому следует определить ряд принципиальных требований к игрушке для того, чтобы она не навредила маленькому ребёнку. Должен осуществляться тщательный подбор игрушек в соответствии с требованиями, при этом важно учитывать возрастные и индивидуальные особенности каждого ребёнка.

Детская игрушка должна быть красочно и привлекательно оформлена [6, с. 11], быть реалистичной и передавать основные, типичные черты окружающей действительности. Как писал А. М. Горький, игрушка должна вызывать у ребёнка более или менее длительное удивление, так как это, по мнению ученого, и является началом понимания и пути к познанию [6, с. 20]. Игрушка должна быть привлекательной, красивой, но в то же время, простой. Привлекательности можно достичь благодаря изяществу формы, яркостью окраски. Эстетичность её в оформлении заложена в содержании, назначении и материале.

Отметим, что игрушка должна быть не только привлекательной и яркой, но и нести в себе определенный смысл, оказывать положительное влияние, приносить радость, вызывая эмоциональное отношение. Игрушка (кукла, медвежонок или собака) должна быть хорошим другом, обеспечивать своему хозяину защиту и безопасность. Это очень важно, поскольку, как уже выше отмечалось, есть игрушки, негативно воздействующие на эмоциональную сферу детей, вызывая агрессию или страхи. Таких игрушек не должно быть.

Игрушка должна активизировать проигрывание разнообразных социальных ролей и ситуаций, которые касаются семьи, профессий взрослых, дружбы, общественной жизни (библиотека, школа, путешествия) и т.д. В играх с такими игрушками дошкольник осваивает смыслы и ценности конкретного рода отношений и деятельности взрослых, способы продуктивного общения, познает себя. Сюжетная игрушка не способна дать полное представление образца социальных отношений, но при этом является их символом, помогая их раскрыть. Именно образные игрушки и атрибуты сюжетной игры помогают обслужить действия живого персонажа, реализуя желания и замыслы ребенка в качестве исполнителя принятой роли [7, с. 109].

В СанПиНах указано, что в дошкольных образовательных организациях необходимо использовать безвредные для здоровья детей игрушки, отвечающие санитарно-эпидемиологическим требованиям и имеющие документы (сертификаты) о подтверждении безопасности, которые могут быть подвергнуты влажной обработке (стирке) и дезинфекции. Мягконабивные и пенолатексные ворсованные игрушки для детей дошкольного возраста следует использовать только в качестве дидактических пособий [8, п. 6. 10]. Игрушка должна быть безопасной, не иметь острых углов, мелких слабо закрепленных деталей [6].

Необходимо добавить, что особые требования предъявляются к материалу. Мягкие пушистые игрушки способны вызвать позитивные эмоции, стимулируя интерес ребенка к игре, в то время как игрушки с шершавой и холодной поверхностью наоборот вызывают отвращение, негатив.

Важно рассмотреть вопрос о том, как должны быть размещены игрушки. Поскольку игрушки в детском саду находятся полностью в распоряжении детей, их необходимо размещать в доступных для дошкольников шкафах или стеллажах в соответствии с их ростовыми показателями. Крупные игрушки обычно располагают на полу, на нижних полках, мелкие – на высоких полках, но таким образом, чтобы каждую игрушку ребенок мог достать самостоятельно [4, с. 13-14]. Знакомить детей с новыми игрушками необходимо постепенно, при этом сопровождая словом и показывая определённые действия с ними. Важно дать каждой игрушке своё имя, вместе с детьми определить ее место жительства в группе.

В целом, соблюдая требования к детской игрушке и осуществляя грамотный их отбор в соответствии с возрастом, особенностями и интересами конкретных детей, возможно реализовать образовательные задачи и обеспечить оптимальные условия для развития всех сторон личности дошкольника.

Выводы. Игрушка – неотъемлемая часть любой игры. Хорошая игрушка способна пробудить в ребенке лучшие нравственные качества, интерес к общению со сверстниками, активизировать его познавательные интересы через решение проблемных игровых ситуаций, тем самым обеспечить развитие его личностных и творческих способностей. Возникнув много тысяч лет назад, детская игрушка постепенно видоизменялась и совершенствовалась, не потеряла своей актуальности, и сегодня по-прежнему занимает особое место в жизни каждого ребёнка.

Литература:
1. Бывшева М.В., Ханова Т.Г. Особенности социальной ситуации развития в дошкольном детстве // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 22.
2. Гумилев Л.Н. Ритмы Евразии: эпохи и цивилизации. – М.; Экопрос,1993. – 576 с.
3. Игрушки наших детей: Как выбирать игрушки / Е.О. Смирнова, И.В. Филиппова, Е.Г. Шеина и др. – М.: Дрофа, 2013. – 348 с.
4. Изгаршева В. М. Игрушки и пособия для детского сада – М.: Просвещение, 1987. – 175 с.
5. Коссаковская Е.А. Игрушка в жизни ребенка: Пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1980. – 64 с.
6. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре: Пособие для воспитателя детского сада / под ред. Т.А. Марковой– М.: Просвещение, 1982. – 129 с.
7. Попова Е.В. Игры и игрушки для детей раннего и дошкольного возраста: курс лекций. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 143 с.
8. СанПиН 2.4.1.3049-13. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций: санитарно-эпидемиологические правила и нормативы: Утв. 30.04.03: Введ. в д. 15.06.03. – М., 2017. – 24 с.
9. Сунеева И.В., Ханова Т.Г. Методическое сопровождение внедрения робототехники и легоконструирования в образовательный процесс ДОУ // Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы развития Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: в 2 частях. – Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина. – 2018. – С. 365-368.
10. Флерина Е.А. Игра и игрушка. М.: Просвещение, 1973. – 56 с.
11. Ханова Т.Г., Вавилова В.С. Особенности современной субкультуры детской игры // Общество: социология, психология, педагогика. - 2016. - № 11. - С. 108-110.
12. Ханова Т.Г., Кольцова И.Н., Сунеева И.В. Необходимость внедрения робототехники и легоконструирования в дошкольные учреждения // Современные проблемы педагогического образования. – 2017. – Вып. 57. – Ч. IV. – С. 203-210.

Педагогика

УДК:378.2
проректор по воспитательной работе Херенская Елена Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Пензенский государственный технологический университет» (г. Пенза)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНЧЕСКОГО ТРЕНИНГОВОГО ЦЕНТРА ПЕНЗГТУ КАК ЭЛЕМЕНТА МОЛОДЕЖНОГО ЦЕНТРА В НАПРАВЛЕНИИ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Желание постоянно совершенствовать и неимение возможности для обучения методами и инструментами развития личности приводит к острой потребности в организации неформального образования, в том числе в образовательных организациях. В программу личностного роста обучающихся в условиях социокультурной среды технического вуза – многоуровневого образовательного комплекса «Пензенский государственный технологический университет» входит деятельность студенческих объединений, участие в которой формирует профессиональную мобильность.
Ключевые слова: профессиональная мобильность, неформальное образование, тренинговый центр, молодежный центр.
Annotation. The desire to constantly improve and the lack of opportunities for learning methods and tools of personal development leads to an urgent need for the organization of non-formal education, including educational organizations. The program of personal growth of students in the socio – cultural environment of the technical University-a multi-level educational complex "Penza state technological University" includes the activities of student associations, participation in which forms professional mobility.
Keywords: professional mobility, non-formal education, training center, youth center.

Введение. Современная модель организации общественной жизни представляет собой развитую систему, основанную на рыночных подходах к хозяйствованию, достижениях научно-технического прогресса, информатизации и инновациях, что, в свою очередь, предопределяет смену подходов и способов восприятия и познания окружающей действительности. Указанные факторы обуславливают объективную необходимостью модернизации системы образования в целях достижения максимально возможных результатов, продиктованных требованиями внешней среды. В данных условиях традиционные подходы организации образовательного процесса, имеющие в основе установку получения «образования на всю жизнь» в рамках одного диплома оказываются мало эффективными в силу несоответствия быстро меняющимся и динамично развивающимся условиям внешнего окружения, — возрастают требования к личности в части профессиональной мобильности, освоения необходимых навыков, актуальных направлений деятельности, инновационных технологий.

Изложение основного материала статьи. Сегодняшние тенденции таковы, что в качестве одного из главных элементов новой модели организации системы образования выступает модель непрерывного обучения с установкой «LonglifeLearning» («обучение в течение всей жизни»). Основными принципами системы непрерывного образования в течение всей жизни, сформулированными Международной комиссией ЮНЕСКО по образованию и выражающими суть данного процесса, являются: «научиться познавать»; «научиться реализовывать»; «научиться жить вместе»; «научиться жить». В этой связи очевиден вывод о необходимости изменения существовавшей до настоящего времени концепции образовательной политики, что приводит к развитию сферы образования взрослых, включающей новые образовательные программы, новые подходы к организации образовательного процесса, новые формы проведения обучающих классов и другие соответствующие изменения. Наряду с этим, происходит признание различных, в том числе и не существовавших ранее видов образования. ЮНЕСКО вводит специальную терминологию, отражающую

различные степени организованности образовательных услуг: формальное, неформальное и информальное образование. По данным ЮНЕСКО в наиболее успешных странах дополнительным (неформальным и информальным) образованием охвачено 30–40 % населения в возрасте 25–64 года. В среднем по странам ЕС соответствующая доля населения составляет 17 %, в России — около 8 %. Результаты информального и неформального образования, по приведенным ранее данным показывают, что в западных странах модели развития и официального признания такого образования являются развивающейся практикой, в то время, как в России в настоящее время эффективность этих форм образования остается открытым вопросом. Анализируя эффективность каждой модели, приведём ключевые характеристики, сравнив все три модели:

– Формальное образование — процесс получения знаний проходит в хорошо организованном и иерархически упорядоченном контексте, завершающийся выдачей бланка государственного образца — диплома о начальном/среднем профессиональном или высшем образовании или аттестата об окончании школы. Данный процесс имеет установленную по разным программам длительность, основанную на государственной учебной программе и государственных стандартах образования, который организован преимущественно формальными, зарегистрированными организациями.

– Неформальное образование — процесс получения новых знаний зачастую протекает вне специализированного образовательного пространства, при этом существуют конкретные цели, методы и методики, а главное, результат обучения. Может проводиться образовательными или общественными организациями, различными клубами и кружками, секциями, при обучении с преподавателем или тренером индивидуально, и представляет собой разнообразные тренинги, курсы, семинары, круглые столы, которые сопровождаются выдачей документа, подтверждающего дополнительное повышение квалификации — сертификат участника, диплом повышения квалификации, свидетельство.

– Информальное образование — индивидуальная деятельность человека, направленная на познавательный процесс, который сопровождает его повседневную жизнь, при котором не всегда существует конкретный результат. Оно носит спонтанный характер, реализуется путем активизации людей в культурно-образовательной среде, а именно общение между собой, чтение, посещение театров, музеев и различных культурных учреждений, путешествия, просмотр СМИ и т. д., где взрослый превращает все средства образовательных потенциалов общества в инструменты своего самосовершенствования, результат ежедневной работы, семейной и досуговой жизни, который не имеет чёткой структуры [3].

Желание постоянно совершенствовать и неимение возможности для обучения методами и инструментами развития личности приводит к острой потребности в организации неформального образования, в том числе в образовательных организациях.

Университет выступает центром социокультурного пространства, создающим позитивные социальные воздействия на обучающихся, обеспечивающим комфортную психологическую среду и способствующим их гармоническому развитию и самовоспитанию.

Формирование общекультурных (социально-личностных) компетенций обучающихся ПензГТУ осуществляется в социально-значимой проектной деятельности.

Для формирования профессиональных компетенций создана структура управления в сочетании со студенческим самоуправлением, которая обеспечивает целенаправленную, организованную систему действий по обеспечению эффективной деятельности всех участников образовательного процесса. Это система особого внутриорганизационного сервиса, управленческого обслуживания функционирования и развития образовательного учреждения [1].

Объединение субъектов вуза (преподавателей, сотрудников, студентов) на основе общих ценностей, смыслов общения и взаимодействия, характеризующееся наличием общих традиций, инноваций, помощью в поддержке друг другу, составляет основу социокультурной среды вуза и служит развитию профессионализма педагогов и успешной социализации и самореализации студентов. Участие студентов и преподавателей в совместной деятельности способствует развитие добровольческих инициатив и единства всех субъектов социокультурной среды вуза. Создаются условия для развития инициатив студентов и преподавателей в решении социально значимых проблем посредством организации учебной и внеаудиторной деятельности.

В программу личностного роста обучающихся в условиях социокультурной среды технического вуза – многоуровневого образовательного комплекса «Пензенский государственный технологический университет» (далее - ПензГТУ) входит деятельность студенческих объединений. С 2016 г. в ПензГТУ функционирует студенческий тренинговый центр «Потенциал» (далее – центр, тренинговый центр).

Целями деятельности Студенческого тренингового центра являются:

- Всестороннее развитие обучающихся ПензГТУ и развитие у студентов новых личностных и профессиональных компетенций и реализации потенциала в тренерской деятельности посредством осуществления образовательно-просветительских тренинговых проектов и программ;
- Развитие неформального образования студенческой молодежи;
- Содействие развитию, самостоятельности, способности к самоорганизации и саморазвитию;
- Подготовка студенческой молодежи к компетентному и ответственному участию в жизни общества.

Задачами Студенческого тренингового центра являются:

- Создание условий для развития и реализации личностных и профессиональных компетенций обучающихся ПензГТУ;
- Организация процесса получения новых знаний, умений и навыков обучающихся ПензГТУ;
- Содействие администрации ПензГТУ в реализации образовательных и воспитательных программ;
- Проведение работы, направленной на повышение сознательности обучающихся ВУЗа, требовательности к уровню своих знаний, развитие активной гражданской позиции обучающихся, их социальной зрелости, самостоятельности, способности к самоорганизации и саморазвитию;
- Укрепление межвузовских, межрегиональных и международных связей;
- Развитие корпоративной культуры обучающихся и укрепление положительного имиджа ПензГТУ в студенческой среде на уровне города, региона, округа, страны;
- Привлечение квалифицированных сотрудников ПензГТУ и приглашенных специалистов из других учебных, научных и производственных организаций к проведению образовательных занятий для студентов.

Основными направлениями деятельности Студенческого тренингового центра являются:

- школа обучения тренеров СТЦ;

- проведение образовательных занятий, тренингов, мастер-классов для студентов ПензГТУ всех форм обучения;
- создание и проведение образовательных программ, интерактивных занятий, лекций, мастер-классов, тренингов квалифицированными сотрудниками ПензГТУ и приглашенными специалистами из других учебных, научных и производственных организаций для студентов ПензГТУ и его подразделений.

Базовые темы образовательных программ и интерактивных занятий: ораторское искусство; творческое мышление; креативность; ряд занятий на самоанализ, самооценку, уверенность; эмоциональный интеллект; основы тренерской работы; позиционирование тренера, проведение игр и упражнений; разработка тренинговых программ; групповая динамика; тайм-менеджмент; целеполагание; планирование; стрессоустойчивость, личная эффективность; выбор, принятие решений; позитивное мышление; проактивность; привычки; конфликтология; организация мероприятий; невербальное общение; эффективные коммуникации; командообразование, работа с командой; манипуляции; самопрезентация; мотивация, самомотивация; студенческое самоуправление; стипендиальное обеспечение; СМИ и информационное обеспечение; социальное проектирование.

Главным субъектом деятельности тренингового центра выступает студент, который самостоятельно ставит свои личные, образовательные и профессиональные цели, следует индивидуальному плану развития - занимает проактивную позицию. Студент инициирует проекты по неформальному образованию, формулирует предложения по улучшению, развитию студенческой образовательной деятельности, выступает с инициативами. Плюс деятельности тренингового центра в субъект-субъетных отношениях, так как студенты являются участниками проектов тренингового центра, а также организаторами, тренерами, менторами, наставниками, координаторами и фасилитаторами конкретных тренинговых программ.

Помимо студентов в тренинговом центре работу со студентами выстраивают психологи, преподаватели и сотрудники ПензГТУ. Они содействует развитию студента по индивидуальной плану, сначала обучая студентов инструментами и методами личностного роста, затем оказывая наставническую и экспертную поддержку, и заканчивая постттренинговым сопровождением каждого студента в тренинговом центре.

Сложившееся представление о профессиональной мобильности человека как способности менять профессию или род деятельности в условиях высокой динамичности общественных отношений и связей предполагает также способность к успешной самореализации в общественной среде. Однако, мобильность, являясь одним из основных показателей профессиональной и социальной востребованности субъекта, выступает одновременно как ценностно-смысловое образование, как тип реагирования личности на различные ситуации в изменяющихся условиях жизнедеятельности.

Приобретение профессиональной мобильности носит достаточно сложный характер и зависит как от личностных особенностей человека и условий его стихийной социализации, так и от ее целенаправленного формирования, осуществляющегося путем использования различных форм педагогического и психологического воздействия. В подобной ситуации изучение и реализация формирования профессиональной мобильности у молодежи стали одной из важных задач современных педагогики и педагогической психологии. Современной высшей школе необходимо формировать это качество у своих выпускников, что сможет помочь им сделать успешную профессиональную карьеру и добиться определенного социального статуса. Цель образования, в данном случае, заключается в направленности на качественное усвоение обучающимися необходимого содержания с одной стороны, и, с другой - на развитие их личностных качеств, что обуславливает потребность общества в специалисте, способном преобразовывать окружающую действительность и самого себя в соответствии с запросами развивающегося социума в высших учебных заведениях.

Основные принципы работы студенческого тренингового центра «Потенциал»:

1. Фокус неформального обучения задаёт студен**т** - студент лично несет ответственность за планирование и результаты обучения, создавая при помощи наставника индивидуальный план развития. В тренинговом центре созданы все условия образовательной и творческой деятельности для самостоятельной и групповой работы. Помимо неформального обучения студенты совместно с преподавателями создают проекты, направленные как на самих студентов, так и на преподавателей, а также потенциальных абитуриентов.
2. Лояльности. Студенческий центр создает разного рода задачи для студентов, от легких до сложных, не имеющих гарантированного ответа. Тем самым студент в процессе деятельности может превышать собственные ожидания, выходить за рамки стандартов, находить решения посредством креативного и критического мышления. И именно такой подход приветствуется среди участников тренингового центра, где каждый может попробовать то или иное решение задачи, получая при этом обратную связь от наставников. Тем самым создается искусственная ситуация успеха для студента, которая в дальнейшем переходит в формирование компетенций в реальной жизни.
3. Открытость. Любой студент имеет возможность обратиться в тренинговый центр с определенным запросом. Для этого в центре существует большое количество программ для развития каждого участника центра.
4. Межрегиональное сотрудничество. Тренинговый центр в рамках сотрудничества с другими университетами постоянно организовывает программы личностного и профессионального развития, применяя опыт коллег из других регионов. Таким образом, обучение и развитие студентов проходит более разнообразно и эффективно, исходя из предпочтений и запросов самих студентов.

Эти принципы позволяют эффективно и за более короткий период создать индивидуальный план развития (далее - ИПР) для каждого студента, в котором он сам совместно с наставником определяет промежуточные цели, конкретные эффективные способы их достижения, требуемые ресурсы и сроки выполнения необходимых для реализации ИПР действий. Для реализации ИПР наставники предлагают использовать не только ресурсы университета, но и помогают проанализировать и определить тот ресурсный потенциал, который есть у каждого студента для постоянного личностного развития и профессионального роста.

Выводы. Систематическое участие в тренинговом центра ПензГТУ в качестве организатора проектов, тренера и даже слушателя позволяет студентам формировать в себе определенные общекультурные компетенции: умение работать в команде, лидерские способности, умение принимать решение и брать ответственность за них, а также профессиональная мобильность.

Благодаря активной позиции университета в рамках межрегионального сотрудничества и участия в федеральных проектах, студенты, показавшие лучшие результаты на уровне университета, могут иметь возможность обучаться и обучать сами на региональных и всероссийских проектах, применяя компетенции, сформировавшиеся у них в организации деятельности в студенческом тренинговом центре. Именно это позволяет постоянно совершенствовать программу личностного роста в университете, обмениваясь опытом с другими организациями и проводя молодежные исследования в сфере неформального образования по всей России.

Литература:

1. Козлова Н.В., Тимонина Т.А., Серебрякова А.И., Щеглова Е.А. Концепция воспитательной работы с обучающимися в социокультурной среде Пензенского государственного технологического университета на 2014-2018 год. - 2014. - 470 с.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. - 2003. - №2
3. Неформальное образование: состояние, проблемы, перспективы: сборник материалов республиканской науч.-практич. конф.; Брест, 15 ноября 2013 г. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина; Н.А. Леонюк [и др.]. – Брест: БрГУ, 2014. – 139 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Хлыбова Марина Анатольевна
Пермский государственный аграрно-технологический университет
имени академика Д. Н. Прянишникова (г. Пермь)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ АСПИРАНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья посвящена описанию педагогических условий организации самостоятельной работы аспирантов в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе. В статье отмечена необходимость самостоятельной работы как одного из важнейших компонентов структуры планирования образовательного процесса. Показано, что при организации самостоятельной работы следует ориентироваться на соотношение объема аудиторной и внеаудиторной работы, на соответствие содержания учебных материалов современному состоянию науки и техники и специфике научно-технической литературы. Организация систематического педагогического контроля над выполнением всех видов самостоятельных работ является одним из важнейших факторов, стимулирующих самостоятельную работу аспирантов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, изучение иностранного языка, педагогический контроль, аспирантура, неязыковой вуз.

Annotation. The article is devoted to the description of pedagogical conditions of postgraduate students' independent work in the course of the foreign language study in a non-linguistic higher educational institution. The necessity of independent work as one of the crucial components of the educational process planning is pointed out. It is shown that the organization of independent work should target the ratio of in-class to independent work hours, correspondence of educational resources to the modern state of science and technics as well as its compliance to the specifics of the scientific textual materials. The organization of systematic pedagogical supervision over the accomplishment of all kinds of independent work is shown to be one of the crucial factors for stimulating postgraduate students' independent work.

Keywords: independent work, foreign language study, pedagogical supervision, postgraduate education, non-linguistic higher educational institution.

Введение. Высшее образование на современном этапе находится в процессе серьезных изменений. Закрепление аспирантуры на третьем уровне высшего образования завершает переход структуры российского высшего образования к Болонской системе. Переход на уровневую (трехуровневую, многоуровневую) систему высшего образования актуализирует вопросы организационного и методического обеспечения учебного процесса подготовки кадров высшей квалификации, в том числе вопросы организации самостоятельной работы аспирантов.

В свете происходящих изменений в структуре учебных планов с увеличением количества часов, отводимых на самостоятельную работу, последняя становится ведущей формой организации учебного процесса в аспирантуре [1]. Применительно к вопросу обучения аспирантов иностранному языку, необходимость организации самостоятельной работы дополнительно диктуется неоднородностью состава языковых учебных групп по специальностям и уровню подготовки. Усиление роли самостоятельной работы в обучении иностранному языку позволяет до определенной степени скорректировать данную неоднородность.

Изложение основного материала статьи. Самостоятельная работа аспирантов – это планируемая учебная, научно-исследовательская, научная работа, выполняемая в аудиторное и внеаудиторное время при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Самостоятельная работа является процессом активного, целенаправленного приобретения и закрепления обучающимися новых знаний и умений.

Самостоятельная работа должна способствовать достижению такого уровня развития ее субъекта, когда он «оказывается в силах самостоятельно ставить цель деятельности, актуализировать необходимые для ее реализации знания и способы деятельности; когда он может планировать свои действия, корректировать их, соотносить полученный результат с поставленной целью» [2, с. 94]. Таким образом, формирование самостоятельности как качества личности является необходимым процессом на пути формирования специалиста, ориентированного на организацию и успешное ведение научно-исследовательской деятельности.

Анализ проблемы планирования и организации самостоятельной работы аспирантов по иностранному языку позволяет выявить педагогические и методические условия, способствующие повышению эффективности осуществления самостоятельной работы в контексте непрерывного уровневого высшего

образования.

При планировании и организации самостоятельной работы аспирантов по иностранному языку необходимо учитывать следующие педагогические и методические условия:

- соотношение объема аудиторной и внеаудиторной работы;
- соответствие содержания учебных материалов современному состоянию науки и техники и специфике научно-технической литературы;
- организация систематического педагогического контроля над выполнением аспирантами всех видов самостоятельных работ;
- методически выдержанная организация учебных материалов для самостоятельной работы и наличие четких рекомендаций по их выполнению.

Одним из важнейших форм работы аспиранта является умение самостоятельно работать с общедоступными аутентичными источниками, доступными мировому сообществу. В результате освоения дисциплины «Иностранный язык» аспиранты должны получить опыт обработки большого объема информации (не менее 200 страниц) аутентичного текста (монографий, научных статей), что определяет важность внеаудиторного чтения как одного из элементов самостоятельной работы аспирантов при обучении иностранному языку, в том числе при подготовке к сдаче кандидатского экзамена.

Для организации эффективной самостоятельной деятельности аспирантов по чтению оригинальных текстов на первых занятиях по иностранному языку дается информация об основных видах чтения, о грамматической и лексической системах изучаемого языка, а так же об основных видах чтения. При рассмотрении основных видов чтения (ознакомительное, просмотровое, изучающее) приоритет отдаётся изучающему чтению, при котором возможно максимально полное извлечение информации из переводимого текста.

При работе над грамматикой особое внимание уделяется структуре предложения, сложным синтаксическим конструкциям, характерных для научно-технической литературы, оборотам с безличными формами глагола, пассивным конструкциям. Относительно лексики, в специальных иноязычных текстах особое внимание уделяется правильному выбору значения полисемантичного слова на основе контекста, широкому употреблению синонимичных терминов, ложных друзей переводчика, включающих интернациональную, псевдоинтернациональную лексику, а также приемам работы с сокращениями и аббревиатурами.

В целях повышения эффективности самостоятельной работы со специальной литературой целесообразно включить курс выравнивания уровня языковой подготовки, посвященный систематизирующему повторению грамматического материала, усвоенного на предыдущих уровнях обучения за счет погружения в предмет и использования на занятиях отдельных положений интенсивного обучения, современных информационно-коммуникационных технологий обучения [3]. При этом особое внимание уделяется грамматическим явлениям, часто встречающимся в текстах научного стиля и вызывающим наибольшие затруднения в идентификации, дифференциации и понимании их в контексте.

Групповые аудиторные занятия позволяют нивелировать разницу между уровнями владения языком в группе и создают базу для перехода к самостоятельному чтению аспирантами специальной иноязычной литературы, анализа, смысловой переработки прочитанного. На аудиторных занятиях предлагается выполнение заданий, аналогичных заданиям, выполняемым во время самостоятельной работы студентов. К таким заданиям можно отнести следующие виды активной аудиторной деятельности: анализ специального текста, переработка текста, аннотирование и реферирование.

В процессе работы по анализу специального текста аспирантам предлагается научно-технический текст, работа над которым состоит из двух этапов:1) осмысление отдельных слов и выражений конкретного предложения; 2) собственно перевод предложения, т. е. раскрытие его грамматических связей в построении соответствующего ему русского предложения. В ходе данной работы необходимо добиваться от аспирантов максимальной точности перевода, что является критически важным для серьезного научно-технического текста.

Процесс переработки текста может включать в себя следующие задания:

- определите тему всего текста,
- определите тему каждого абзаца,
- разделите текст на семантические законченные части и озаглавьте каждую из них,
- перечислите проблемы, представленные в тексте,
- составьте собственное суждение о прочитанном,
- подготовьте реферативное изложение прочитанного текста.

Внеаудиторная самостоятельная работа над чтением специальной иноязычной литературы неразрывно связана как с успешным использованием существующих словарей и справочников, так и с их самостоятельным проектированием и ведением. Составление терминологического словаря (250-300 терминов) является важным этапом самостоятельной подготовки аспирантов к кандидатскому экзамену [4].

Самостоятельное ведение двуязычного терминологического словаря в процессе работы над специальными текстами помогает аспирантам ориентироваться в большом объеме профессиональной терминологии на иностранном языке. Пополняющийся в процессе чтения литературы терминологический словарь приобретает функцию справочника, где обучающийся фиксирует основную научную терминологию по теме научного исследования и по своей научной специальности в целом.

Самостоятельная работа по подготовке письменных работ (статей, аннотаций) на иностранном языке является одним из важных требований программы обучения аспирантов иностранному языку. Подготовка аспирантов к самостоятельному написанию статьи, доклада и т.д. может осуществляться на аудиторных занятиях в рамках повторения основных особенностей языка научно-технической литературы. Для формирования письменной научной компетенции аспиранты самостоятельно выполняют серию подготовительных упражнений при чтении определённых научных статей на английском языке, непосредственно связанных с проблематикой диссертационных исследований. Конечным результатом такой работы является написание обзорных рефератов по прочитанной научной литературе на английском языке, которые должны отвечать требованиям лаконичности, логической последовательности, чёткости, структурно - семантической связанности отдельных частей текста. Контроль сформированности письменной научной компетенции осуществляется как непосредственно на аудиторных занятиях, так и по результатам участия

аспирантов в научно-практических конференциях с представлением своих материалов на иностранном языке в сборники конференций (статьи, тезисы докладов, аннотации).

Одним из важнейших факторов, стимулирующих самостоятельную работу аспирантов, является систематический и тщательный педагогический контроль над выполнением аспирантами всех видов самостоятельных работ, а также самоконтроль.

Контроль над выполнением самостоятельных работ осуществляется во время аудиторных занятий в результате фронтальных и выборочных опросов. При работе над чтением в качестве контроля понимания прочитанного текста следует практиковать сплошной, а не выборочный перевод, чтобы приучить обучающихся к тщательной работе над текстом. Практика показывает, что проверка и оценка знаний преподавателем заставляет аспирантов лучше готовиться к практическим занятиям по иностранному языку, искать и использовать более эффективные способы усвоения изучаемого материала.

В разработанном на кафедре иностранных языков Пермского государственного аграрно-технологического университета учебно-методическом обеспечении аспиранты могут самостоятельно ознакомиться с рекомендациями по подготовке и оформлению контрольного перевода, общими рекомендациями по переводу специальных текстов, с приемами анализа текста и перевода, рекомендациями по составлению терминологических словарей, подготовке доклада по теме научного исследования и представления его на научную конференцию с последующей публикацией статьи в сборнике научных трудов [5].

Выводы. Таким образом, самостоятельная работа становится одним из важных компонентов структуры планирования образовательного процесса Основными условиями, обеспечивающими эффективность в организации самостоятельной работы аспирантов являются формирование готовности к выполнению внеаудиторной самостоятельной работы на аудиторных занятиях, сочетание разных этапов и типов самостоятельной работы, организация систематического педагогического контроля над выполнением аспирантами всех видов самостоятельных работ, методически выдержанная организация учебных материалов и наличие четких рекомендаций по их выполнению.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273–ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru (дата обращения 12.08.2018).

2. Педагогика и психология высшей школы. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 544 с., с. 94.

3. Программа-минимум кандидатского экзамена по общенаучной дисциплине «Иностранный язык»: под общ. ред. И.И. Халеевой [Электронный ресурс]. - URL: http://www.edu.ru/db/pke/Sb-2.htm (дата обращения: 14.07.2018).

4. Тимкина Ю.Ю. Информатизация самостоятельной работы студентов // Социология образования, 2013. №1. С. 72-75.

5. Хлыбова М.А. Английский язык для аспирантов: учеб-метод. пособие по англ. яз. для аспирантов. - Пермь: Изд-во ФГОУ ВПО «Пермская ГСХА», 2013. – 141 с.

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научной работе Ходырев Александр Михайлович
Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского (г. Ярославль);
кандидат психологических наук, доцент Ледовская Татьяна Витальевна
Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского (г. Ярославль);
кандидат психологических наук, старший преподаватель Солынин Никита Эдуардович
Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского (г. Ярославль)

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. Статья посвящена изучению сформированности ценностей у студентов, обучающихся по направлению «педагогическое образование» в Ярославском педагогическом колледже и Ярославском государственном педагогическом университете. Изучено, на каком уровне развития находятся ценности трех пространств, каковы ценностные приоритеты и особенности ценностной направленности личности студентов в континууме «Я – не Я» и выраженности основных социальных установок личности.

Ключевые слова: аксиология, ценность, ценностная ориентация, смысл, компетенция, педагогическое образование, студент.

Annotation. The article is devoted to the study of the formation of values among students studying in the direction of "pedagogical education" in. Yaroslavl Pedagogical College and Yaroslavl State Pedagogical University. It is studied at what level of development are the values of the three spaces, what are the value priorities and features of the students' value orientation in the continuum "I am - not I am" and the expression of the basic social attitudes of the individual.

Keywords: axiology, value, value orientation, meaning, competence, pedagogical education, student.

Введение. В настоящее время в Российской Федерации происходит завершение процесса подготовки Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) высшего образования и разработка ФГОС ВО 3++. Вместе с тем, опираясь на современные тенденции реализации аксиологического подхода в педагогическом образовании, следует отметить, что ценностные подходы должны определять смысл, обоснованность и направленность педагогических преобразований. Ценности выполняют функцию базовых норм и принципов, которыми определяется сознание и поведение людей в обществе. Иными словами, стандарты должны ориентироваться на формирование определённых ценностей и в основе их подготовки должен лежать аксиологический подход.

Реализация аксиологического подхода в системе педагогического образования призвана помочь человеку «выйти из пространства предметов в пространство человеческой деятельности, жизненных смыслов и ценностей» (В.П. Зинченко), «в пространство человеческой духовности» (В.В. Горшкова).

Рассмотрение вопроса целесообразно начать с анализа базовых категорий «аксиология», «педагогическая аксиология», «аксиологический подход в образовании».

Под *аксиологией образования* понимается философско-педагогическое учение о структуре мира ценностей и их месте в жизни человека. Это научное направление, изучающее образование как мнимую и подлинную ценность, а также роль образования в жизни общества, человека и государства [3]. В.С. Веселова предлагает разводить понятия «*Педагогическая аксиология*» и «*Аксиология образования*» [3]. Предметом педагогической аксиологии является формирование ценностного сознания, ценностного отношения и ценностного поведения личности. Тогда как предметом аксиологии образования является теоретическое изучение, анализ ценностей образования в целом и обучающегося. Т.е. категориальный аппарат *аксиологии образования* включает в себя понятия ценности, аксиологические характеристики личности (субъекта ценностных отношений), а также общие аксиологические категории (значение, смысл, оценка, потребность, мотивация, ценностные ориентации и др.) [3].

З.Г. Нигматов отмечает, что в основе *педагогической аксиологии* лежат понимание и утверждение ценности человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности и образования в целом [6].

По мнению Л.Н. Тимашковой отличительной чертой *аксиологического подхода* является то, что первоосновой воспитания и развития выступает формирование у молодых людей нравственного сознания, которое предполагает раскрытие содержания и демонстрацию социальной и личностной значимости различных национальных и общечеловеческих ценностей, при этом акцентируется внимание на приоритете общечеловеческих ценностей [8].

Л.Н. Тимашкова отмечает, что, содержание *аксиологического подхода* в образовательном процессе определяется действием следующих принципов:

1. Признание учителем личностных ценностей учащихся важнейшим источником мотивов поведения, его внутренними регуляторами;

2. Владение учителем методами перевода духовных ценностей человечества во внутренние ценности воспитанника;

3. Активизация ценностного поиска воспитанников как в учебной, так и во внеурочной деятельности.

Педагогическая аксиология представляет собой учение:

1) о ценностях в педагогическом процессе - образовании, воспитании и саморазвитии человека;

2) о ценностях образования, их природе, функциях и взаимосвязях [8].

Интересен подход Горовой В.И., Петровой Н.Ф., Тарановой Т.Н., предлагающих выделять *конструктивную педагогическую аксиологию* – область аксиологической педагогики, раскрывающей принципы и способы, направленные на совершенствование ценностной сферы образования [4].

Таким образом, в рамках изучаемой проблематики необходимо ориентироваться на аксиологический подход в образовании, т.к. он является комплексным, структурным и междисциплинарным. Понятие «аксиология» опирается на понятие «ценность» как особую категорию бытия.

Трактовка термина «ценность» в науке неоднозначна. Само понятие имеет несколько смыслов: значение, стоимость, собственно ценность как нечто, имеющее значение. По мнению Л.Н. Тимашковой, «ценность» – значимость объектов окружающего мира для человека, группы людей, общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений; критерии и способы оценки этой значимости, выраженные в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях [8].

В.А. Сластёнин определяет ценности как специфические образования в структуре индивидуального сознания, являющиеся идеальными образцами и ориентирами деятельности личности и общества [10].

Анализ литературы позволил определить основные подходы к пониманию ценностей [1]:

1. «*Этико-культурологический*», в котором ценность вообще и отдельные ценности, в частности, понимаются как идеальные абсолюты, высшие долженствования, происхождение которых неизвестно, а связи с реальностью, психикой и сознанием не объяснимы.

2. «*Социологический*», в котором ценность отождествляется со значением, а последнее часто сводится к узко понимаемой полезности разнообразных объектов.

3. «*Психологический»* подход: а) понимание ценности как феномена психической жизни (А.Маслоу, В.Франкл, М.Рокич); б) принятие «этико-культурологического» подхода (М.И.Бобневой, отчасти, Ф.Е.Василюка) и «социологического» понимания. В рамках этой трактовки происходит помещение между субъектом и ценностью-объектом промежуточного понятия «ценностная ориентация», либо наряду с термином «ценность» используются другие понятия (понятие «смысл»), которые «выглядят» более психологизированными; в) использование рядоположенных терминов «смысложизненные ориентации личности», «мотивационно-смысловая», «смысловая сфера личности» (А.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, Д.А.Леонтьев, и др.).

Педагогические ценности – нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельности педагога. Выделяют социально-педагогические, профессионально- групповые и индивидуально-личностные ценности [10].

По В.Ф. Исаеву, аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры предполагает наличие ценностно-педагогической направленности личности учителя, проявляющейся в сформированности ценностного сознания и потребности в педагогической деятельности [5].

Л.Н. Тимашкова выделяет особые группы ценностей высшего педагогического образования.

1. Ценности, раскрывающие значение и смысл целей профессионально- педагогической деятельности преподавателя высшей школы (ценности-цели).

2. Ценности, раскрывающие значение способов средств осуществления профессионально-педагогической деятельности (ценности-средства).

3. Ценности, раскрывающие значение и смысла отношений как основного механизма функционирования целостной педагогической деятельности (ценности - отношения).

4. Ценности, раскрывающие значение и смысл психолого-педагогических знаний в процессе осуществления педагогической деятельности (ценности-знания).

5. Ценности, раскрывающие значение и смысл качеств личности преподавателя (ценности-качества) [8].

В связи с этим логика психолого-педагогического анализа уровня выраженности и сформированности ценностей студентов должна включать в себя решение следующих задач: 1) установление уровня развития ценностей у студентов среднего профессионального образования (СПО) и студентов вуза; 2) установление приоритетности ценностей для студентов СПО и студентов вуза.

Программа и методы исследования. Выбор респондентов объясняется тем, что, студенты 4 курса педагогического колледжа по уровню сформированности педагогических компетенций и по возрасту соответствуют уровню 2 курса вуза. В рамках пилотажного исследования участниками стали студенты СПО и вуза в возрасте с 17-21 год. В исследовании принимали участие 81 респондент, из них: студенты СПО – 18 человек, студенты вуза - 63.

С целью решения поставленных задач были использован следующий психодиагностический комплекс:

1. «Методика диагностики структуры ценностей» Б.С. Алишев [1]. Методика включает в себя диагностику 3х ценностных пространств: а) первичных функциональных ценностей, обозначающимися такими фундаментальными понятиями, как польза, истина, красота, мощь (сила), справедливость, свобода, добро; б) ценности – сферы жизнедеятельности, среди которых, забота о собственном здоровье, семья, любовь, дружба, отдых, работа, общественная жизнь; в) ценности – цели жизнедеятельности, включающие в себя основные движущие силы активности человека, его стремления: покой, материальные блага, гармония в отношениях, статус, разнообразие жизни, саморазвитие, самоотдача, а также комплексные шкалы ценностей (комплексные объекты).

2. Методика диагностики ценностной направленности личности в континууме «Я – не Я» (Б.С. Алишев, Е.Р. Сагеева). Ценностная направленность личности в континууме «Я – не Я»» определяется авторами, как относительно независимая личностная характеристика, имеющая установочную природу, которая влияет на формирование определенного самоотношения и другие личностные характеристики Я-концепции.

3. Комплексная методика изучения основных социальных установок личности (Б.С. Алишев, Г.И. Кашапова, Е.Р. Сагеева). Методика ориентирована на измерение выраженности социальных установок в континуумах «авторитаризм – демократизм», «коллективизм – индивидуализм», «альтруизм – эгоизм», «экстернальность – интернальность».

Статистические методы обработки данных: коэффициент корреляции Спирмена, U – критерий Манна - Уитни, качественный анализ полученных результатов [11]. Далее перейдем к анализу полученных результатов.

Анализ результатов исследования.

1) На каком уровне развития находятся ценности трех пространств у студентов СПО и студентов вуза?

В результате эмпирического исследования были обнаружены значимые различия в уровне развития следующих ценностей у студентов педагогического колледжа и студентов вуза (таблица 1):

Таблица 1

Различия в уровне развития ценностных пространств у студентов СПО и студентов 2 курса вуза

	Статистика U Манна-Уитни	P-уровень
Мощь и процветание страны	285,500	0,049*
Мое благополучие	281,000	0,040*
Личное здоровье	257,500	0,037*
Общественная жизнь	267,500	0,033*
Добро	291,500	0,121*

Примечание: * - уровень значимости p≤0,05

– мощь и процветание страны (U=285,500 при p≤0,05), т.е. этот комплексный объект ценностей больше выражен у студентов СПО. Полученный результат, возможно, объясняется тем, что учебный план студентов педагогического колледжа включает в себя больше дисциплин общественного цикла (обществознание, право, мировая художественная культура), в рамках которых экстраполируется значимость этих ценностей.

– Мое благополучие (U=281,000 при p≤0,05) и личное здоровье (U=257,500 при p≤0,05), т.е. эти сферы жизнедеятельности больше выражены у студентов вуза. Данные объясняются тем, что многие студенты вуза совмещают учебно-профессиональную и трудовую деятельность в ущерб собственному здоровью, досугу и личной жизни.

– Общественная жизнь (U=267,500 при p≤0,05), т.е. эта сфера жизнедеятельности больше выражена у студентов СПО. Результаты объясняются тем, что студентов колледжей больше ориентируют на участие в общественно-значимых мероприятиях, тогда, как у студентов вуза основная направленность – учебно-профессиональная.

– Добро (U=291,500 при p≤0,05), т.е. эта первичная функциональная ценность больше развита у студентов СПО. Возможно, это связано с тем, что в педагогическом колледже обучение направлено на формирование умения взаимодействия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, что подразумевает особый «мягкий» стиль педагогического общения.

2) Каковы ценностные приоритеты у студентов СПО и студентов вуза?

Для решения этой эмпирической задачи мы проранжировали уровень предпочтительности всех ценностных позиций и обнаружили относительно высокую степень единообразия приоритетных и неприоритетных сфер жизнедеятельности для испытуемых.

2.1. Основными приоритетными ценностными отношениями и для студентов СПО, и для студентов вуза являются *благополучие близких людей, жизнь и безопасность каждого человека, развитие нравственности и культуры.* Для студентов вуза далее более приоритетными становится их *личное благополучие*, а для студентов СПО *сохранение среды обитания*. На самом низком уровне приоритетности для обеих групп студентов оказывается *экономический и технических прогресс.* Полученный результат говорит о том, что

молодые люди в основном ориентированы на благополучие в своей микросоциальной среде и на наиболее фундаментальные, общечеловеческие ценности. Также, обращает на себя внимание тот факт, что культурно-нравственная сторона развития общества для студентов более важна, чем технико-экономическая. Это дает основания предполагать, что «процветание родины» для молодежи в большей степени ассоциируется с уровнем культуры и нравственности ее населения, чем с ее экономическим и технико-технологическим могуществом. Можем предположить, что это специфическая характеристика студентов, получающих педагогическое образование.

2.2. Основными приоритетными сферами жизнедеятельности для студентов СПО являются *семья, любовь и личное здоровье,* а для студентов вуза *личное здоровье, семья и любовь.* Для студентов вуза далее более приоритетными становится их *отдых*, а для студентов СПО *работа и учеба*. На самом низком уровне приоритетности для обеих групп студентов оказывается *общественная жизнь.* Т.е. основные приоритеты студентов расположены в микросоциальной среде, в неформализованных взаимодействиях. Довольно низкие значения по ценности «работа-учеба» у студентов СПО согласуются с данными других исследователей, говорящими о низкой мотивации учения и профессионального развития студентов [1, 2, 7, 9]. Причина этого, возможно, заключается в проблемах, связанных с трудностями социально-экономического развития общества и с создаваемой ими высокой степенью неопределенности для будущего профессионала.

2.3. Основными приоритетными способами жизнедеятельности для студентов СПО являются *саморазвитие, гармония отношений и материальное благополучие,* а для студентов вуза *гармония отношений, саморазвитие и материальное благополучие.* Для студентов вуза далее более приоритетными становится их *статус*, а для студентов СПО *покой*. На самом низком уровне приоритетности для студентов вуза оказывается *покой, а для студентов СПО - статус.* Студенты СПО отдают больший приоритет безопасной, спокойной жизни без постоянных трудов и усилий, а студенты педагогического вуза стремятся сочетать материальное, социальное и духовное, т.е. занять достойное положение в обществе, заслужить авторитет и уважение со стороны окружающих. Возможно, это объясняется особым типом взаимодействия «студент-педагог», которое складывается в условиях СПО: носит более «школьный» характер, в то время, как педагогическое общение в вузе более академично; существует разрыв между статусом преподавателя и студентом.

2.4. Минимальными являются различия между группами по основным приоритетным первичным функциональным ценностям. Здесь четко соблюдается одна и та же ранговая последовательность: для студентов СПО являются *добро, справедливость и свобода,* а для студентов вуза *добро, свобода и справедливость.* На самом низком уровне приоритетности для студентов обеих групп оказывается *красота, мощь (сила)*. Такой результат, возможно, объясняется тем, что «мощь» и «сила» в широкой трактовке ассоциируется с господством, властью, которые не являются приоритетом в современном педагогическом образовании. То, что добро – более приоритетная ценность, нежели польза, также может объясниться тем, что среди ценностей студентов прослеживается преобладание социальной направленности над экономической.

3. На последнем этапе пилотажного исследования мы определяли особенности ценностной направленности личности студентов СПО и вуза в континууме «Я – не Я» и выраженности основных социальных установок личности. Результаты исследования показали, что не имеется значимых различий в уровне развития изучаемых параметров. Студенты обеих групп оказываются более демократичными, ориентированными на коллективизм, альтруизм и интернальны. У студентов более выражен полюс «Не-я». Полученные результаты, возможно, объясняются тем, что это универсалии, которые заложены основами педагогического образования.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Студенты СПО и студенты вуза различаются по уровню развития следующих ценностей: мощь и процветание страны, общественная жизнь, добро, мое благополучие.

2. Основными приоритетными ценностными отношениями и для студентов СПО, и для студентов вуза являются благополучие близких людей, жизнь и безопасность каждого человека, развитие нравственности и культуры. Для студентов вуза далее более приоритетными становится их личное благополучие, а для студентов СПО сохранение среды обитания.

3. Основными приоритетными сферами жизнедеятельности для студентов СПО являются семья, любовь и личное здоровье, а для студентов вуза личное здоровье, семья и любовь. Для студентов вуза далее более приоритетными становится их отдых, а для студентов СПО работа и учеба. На самом низком уровне приоритетности для всех студентов оказывается общественная жизнь.

4. Основными приоритетными способами жизнедеятельности для студентов СПО являются саморазвитие, гармония отношений и материальное благополучие, а для студентов вуза гармония отношений, саморазвитие и материальное благополучие. Для студентов вуза приоритетными становится статус, а для студентов СПО покой. На низком уровне приоритетности для студентов вуза оказывается покой, а для студентов СПО - статус.

5. Минимальными являются различия между группами по основным приоритетным первичным функциональным ценностям. Здесь четко соблюдается одна и та же ранговая последовательность: для студентов СПО являются добро, справедливость и свобода, а для студентов вуза добро, свобода и справедливость. На самом низком уровне приоритетности для студентов обеих групп оказывается красота, мощь (сила).

6. Студенты обеих групп оказываются демократичными, ориентированными на коллективизм, альтруизм и интеральны. У студентов более выражен полюс «Не-я».

Литература:

1. Алишев, Б.С. Психологическая теория ценности [Текст] / Б.С. Алишев. – дисс. …д-ра психол. наук 19.00.01. – Казань, 2002. – 367 с.

2. Аникеенок, О.А. Ценностные ориентации студентов средних профессиональных учебных заведений [Текст] / О.А. Аникеенок. – дис. … канд. психол. наук. – Казань, 1999. – 191 с.

3. Веселова, В.С. Ценности современного общества и образования [Текст] / В.С. Веселова // Ценности и смыслы. – 2010. – №2 (5). – С. 64-73.

4. Горовая, В.И., Петрова, Н.Ф., Таранова, Т.Н. Конструктивная педагогическая аксиология – объект научной рефлексии [Текст] / В.И. Горовая, Н.Ф. Петрова, Т.Н. Таранова // Психология и педагогика:

методика и проблемы. – 2008. – № 1. – с. 152-156.
5. Исаев, В.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Ф. Исаев. - 2-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 208 с.
6. Нигматов, З.Г. Принципы гуманизма и аксиологии в образовании [Текст] / З.Г. Нигматов // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 2. – с. 138-144.
7. Осипов, П.Н., Вагапова, Н.А., Шимрова, Л.А. Социально-психологический портрет студента средней профессиональной школы [Текст] / П.Н. Осипов, Н.А. Вагапова, Л.А. Шимрова. – Казань, ИССО РАО, 1998. – 56 с.
8. Педагогика современной школы: Основы педагогики. Дидактика. Курс лекций [Текст]: учебно-методическое пособие / И.И. Цыркун, А.И. Андарало, Е.Н. Артеменок, А.Р. Борисевич и др. Под общ.ред. И.И. Цыркуна. – Минск, 2011. – с. 133-148
9. Рогов, М.Г. Теоретические проблемы взаимосвязи ценностей и мотивов личности [Текст] / М.Г. Рогов // Проектирование инновационных процессов социокультурной и образовательной сферах. – Сочи, 1999.– С. 41-44.
10. Сластёнин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию [Текст]: учеб. пособие / В.А. Сластёнин, Г. И. Чижакова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
11. Слепко, Ю. Н. Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования [Текст] / Ю. Н. Слепко, Т. В. Ледовская. - Ярославль: Канцлер, 2013. - 136 с.
12. Шакуров, Р.Х., Дырин, С.П., Чичаева, И.И. Ценностные ориентации студентов вузов (на примере управленческих специальностей) [Текст] / Р.Х. Шакуров, С.П. Дырин, И.И. Чичаева. – Набережные Челны: Изд-во ин-та управления, 1998. – 108 с.

Педагогика

УДК:378.2
аспирант 2-го курса Холдеева Наталья Андреевна
Институт иностранных языков Московского городского педагогического университета (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК) ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЕМОГО С ПОМОЩЬЮ УЧЕБНОГО ЭЛЕКТРОННОГО СЛОВАРЯ ТЕЗАУРУСНОГО ТИПА

Аннотация. Предметом рассмотрения в данной статье является проблема отбора лексического минимума обучаемых иностранному (английскому) языку, отвечающего современному уровню использования Интернета в процессе коммуникационно-познавательной деятельности учащихся. Показана актуальность направления методики формирования речевой лексической компетенции - разработки учебных терминологических словарей, в которых терминологическая и специальная лексика целенаправленно отбирается в соответствии с определенной предметной областью и целями обучения. Главной целью разработки такого иноязычного лексикона-тезауруса является формирование иноязычного вокабуляра обучаемого как системы понятий определенной области знаний, выраженных лексическими средствами иностранного языка с их многочисленными связями и отношениями, как внутреннего субъектно-личностного варианта.
Ключевые слова: лексическая компетенция, лексический минимум, интернет-лексемы, интернет-метафоры, словарь тезаурусного типа, логико-семантические структуры темы, словарные понятийные статьи, ведущие ключевые слова.
Annotation. The subject of consideration in this article is the problem of selecting of lexical minimum of foreign (English) language learners that corresponds to the current level of using the Internet in the process of communicative and cognitive activity of students. The urgency of the direction of the method of formation of the speech lexical competence is shown the development of educational terminological dictionaries, in which terminological and special vocabulary is purposefully selected in accordance with a specific subject area and learning objectives. The main purpose of the developing of such a foreign language lexicon-thesaurus is the formation of a foreign language vocabulary of the student as a system of concepts of a certain area of knowledge expressed by lexical means of a foreign language with their numerous connections and relations as an internal subjective personal option.
Keywords: lexical competence, lexical minimum, Internet words, Internet metaphors, a dictionary of thesaurus type, logico-semantic structure of a topic, a vocabulary of the conceptual articles, leading keywords.

Введение. Лексика - раздел науки о языке, изучающий значения слов, также совокупность слов того или иного языка. Словарный состав языка - наиболее открытая и подвижная сфера языка. В него непрерывно входят новые слова и постепенно уходят старые. Нарастающая сфера человеческих знаний, прежде всего, закрепляется в словах и их значениях, благодаря чему лексических приобретений в языке становится все больше. Новейшие технологии, Интернет, сведения из других культур - всё это формирует новый тип современного общества, в котором формируется новый языковой стиль - стиль эпохи информационного развития.

Уже не требует обоснования тезис о том, что язык Интернета влияет на картину речевого поведения языкового сообщества, на развитие национального языка в целом. При этом данное влияние имеет несколько направлений. С одной стороны, с течением времени образность и экспрессивность интернет-метафор стирается, данные лексемы приобретают статус своеобразных нейтральных широкоупотребительных терминологических единиц, пополняют стандартную лексику языка. С другой стороны, многие интернет-лексемы, созданные на неформальной основе, входят в стандартный язык, усиливают его разговорный аспект, ведут к изменениям в нормативно-стилистической системе языка, к эволюции речевого стандарта. В языках мира наблюдается интенсивный процесс заимствования англоязычных слов, относящихся к сфере пользования Интернетом.

Учащиеся старших классов школы в силу большей открытости к освоению новшеств в коммуникации, самостоятельно становятся активными «гражданами» «сетевого общества» и самостоятельно осваивают язык этого сообщества. Однако интернет-лексика еще далеко не стала лексикой разговорного языка широкого круга общающихся, а семантика этого «сетевого» языка еще далеко не всегда близка к семантике

естественного языка. В это же время, в отсутствии устойчивых знаний естественно-языковых выражений и литературного грамматического оформления, вероятно использование учащимися старших классов в реальной коммуникации лексики «сетевого» языка, но применение интернет-лексики, в основном, не приемлемо в аудитории, отличающейся от круга общения активных пользователей Интернета.

Изложение основного материала статьи. По социальному употреблению, происхождению и функциональной направленности лексика делится на пласты, между которыми нет жёстких границ. Все социальные преобразования в жизни общества отражены в лексике языка. Включение ученика в иноязычную деятельность общения, обслуживающего типичные для него виды жизнедеятельности - важная практическая задача.

Поскольку целью обучения иностранному языку является развитие устных и письменных форм общения, то владение лексикой языка в плане семантической точности, синонимического богатства, адекватности и уместностью её использования является неотъемлемой предпосылкой реализации этой цели. Формирование лексических умений и навыков предполагает не только учёт сведений формально-структурного характера, но и знание ситуативных, социальных и контекстуальных правил, которых придерживаются носители языка.

Пересечение различных уровней в слове как единице языка дает возможность рассматривать лексику с разных точек зрения: формы, функции и значения. Под формой понимается фонетическая и орфографическая стороны слова, его структура и грамматические особенности.

При обучении функциональным особенностям лексики возникают трудности, связанные с запоминанием объёма значений слов, который в большинстве случаев не совпадает с родным языком, многозначностью слов, характером сочетаемости одних слов с другими, а также употребления слова в сети Интернета и вне его.

Словарь Интернета основывается на стандартной лексике, которая изменяется по существующим в языке словообразовательным моделям: морфологическому (аффиксация, сложение) и семантическому способам, конверсии. Нередко новые слова в сфере Интернета создаются в результате игры слов, которая характерна для формирования неформальной лексики. Ряд интернет-единиц образуются на основе неформальной лексики, которая располагает пользователей к Интернету и помогает легко войти в ситуацию интернет-общения. Неформальные лексемы реализуют богатые возможности языка к разнообразным переосмыслениям, созданию юмористического и иронического эффекта на основе омонимии, полисемии, вторичной номинации и др. Большинство слов, прошедших стадии переосмысления и передающих новое значение, являются интернет-метафорами. Именно метафорический перенос становится одним из самых продуктивных способов образования лексем в языке Интернета.

Отечественные и зарубежные лингвисты уже изучали язык Интернета, его характеристики, особенности функционирования. В их работах рассматриваются свойства языка Интернета как специфического средства коммуникации, возможности влияния интернет-лексики на стандартный язык (Бейрон 1984; Кристал 2001), описывается язык общения в Интернете неформального («чаты») и формального («конференции») характера (Херринг 1995; Бергельсон 1999; Борисова 2005; Капанадзе 2001; Галичкина 2001), составляются классификации интернет-метафор в английском и русских языках (Палмквист 1996; Айдайчич 1999; Войкунский 2001), определяются характеристики русского языка, используемого в российском Интернете (Трофимова 2001; Ермакова 2001; Иванов 2000), проводится сопоставительный анализ языкового оформления англо- и русскоязычных веб-страниц (Атабекова 2002).

Однако остается целый ряд проблем, которые ещё не получили должного освещения с точки зрения современных направлений лингвистики: степень влияния интернет-лексики на формирование лексической компетенции учащихся, взаимодействие интернет-лексики и общенационального языка, прагматический аспект функционирования интернет-лексики в устной речи и в художественном дискурсе.

Среди круга вопросов, составляющих содержание методики обучения иностранным языкам, проблеме лексического отбора принадлежит одно из ведущих мест. Правильно составленный учебный словарь является необходимым пособием для учителя, т. к. ориентирует его на строго ограниченный круг лексики, подлежащей усвоению. За курс обучения в средней школе учащиеся должны усвоить значение и формы лексических единиц и уметь их использовать в различных ситуациях устного и письменного общения.

Главная задача лексического отбора в том, что из необозримого множества слов и фразеологических словосочетаний иностранного языка отобрать те, усвоение которых в первую очередь необходимо для достижения поставленных целей обучения. В массовой средней школе, при существующей сетке часов, оказывается возможным изучить около 1500 словарных единиц. В этих условиях отбор лексики составляет сложную научную проблему и требует разработки эффективных приемов отбора.

Обращаясь к словарному составу языка с целью отбора учебного словаря, методисты сталкиваются с функциональной неоднородностью лексического материала, объясняющейся некоторыми особенностями речевого общения. В ходе речевого общения, представляющего собой единый процесс, проявляются две взаимосвязанные, но разные по характеру стороны речевой деятельности: понимание чужой речи и выражение собственных мыслей.

И фонетике, и в грамматике можно установить системные связи и отношения, а вопрос о системности лексики является дискуссионным. Лексические единицы вступают в связи и отношения с другими единицами по-разному. Лексический материал огромен и разнообразен. Кроме того, язык постоянно пополняется новыми словами за счет многозначности, заимствований.

Обучаемый иностранному языку знает большое количество слов, которые он понимает, но обычно не употребляет в собственной речи. Эти слова составляют его пассивный словарный запас. Более ограниченным количеством слов обучаемый пользуется для выражения своих мыслей, эти слова входят в его активный словарный запас.

Слова пассивного состава всплывают в памяти, когда их слышат или читают. О значении некоторых из них можно догадаться с большей или меньшей степенью точности.

Словами активного и пассивного состава обучаемые свободно владеют, они могут быть в любой момент мобилизованы в коммуникативных целях.

Объем и состав активного и пассивного словаря в родном языке зависит от образовательного и культурного уровня индивидуума, ими определяются содержание и форма повседневной речевой практики.

Границы между активным и пассивным словарем в родном языке весьма подвижны. При необходимости сравнительно легко и быстро самостоятельно употребляют в речи слова и выражения, которые прежде только

понимали. Это объясняется наличием развитого положительного и отрицательного речевого опыта, т.е. чувства того, как говорят и как не говорят на родном языке. В условиях овладения школьниками иностранным языком взаимоотношения между их активным и пассивным словарем приобретают иной характер. Во-первых, объем словаря учащегося значительно ограничен по сравнению с родным языком, и, поэтому, даже в пассивный минимум войдет только наиболее употребительная лексика. Во-вторых, границы между активным и пассивным словарем в этом случае далеко не так подвижны, как это имеет место в родном языке.

Уже известно, что в иностранном языке стихийный переход осуществляется только из активного словаря в пассивный, обратное же само собой, как в родном языке, не происходит. Связь между активной и пассивной частью словаря заключается в том, что активный словарь составляет ядро лексического запаса учащихся: единицы активного запаса предназначаются как для использования в своей речи (говорение), так и для понимания речи на слух и при чтении. Пассивный запас дополняет это ядро, подстраивается над ним, так и для понимания речи на слух и при чтении. Он предназначен только для понимания.

Дифференцированный подход к отбору лексики, вытекающий из наличия и особенностей активного и пассивного словаря, отвечает реальным условиям обучения иностранным языком в школе, где в силу ограниченности учебного времени приходится часть материала усваивать только репродуктивно.

Анализ учебно-методических изданий по английскому языку показывает, что во многих из них сохраняется тенденция к преподнесению лексического материала в отрыве от современной английской письменной и устной речи. В результате учащиеся не могут говорить так, как говорят носители языка, что мешает понимать их речь.

Учащимся необходимо овладеть важными для общения группами слов современного английского языка, имеющими практическую направленность.

Практический опыт показывает, что высокий уровень владения языком характеризуется не безукоризненно правильными речевыми структурами, а достаточно разнообразными структурами, соответствующими разговорной традиции носителей изучаемого языка. Здесь не всегда соблюдается согласование времен, широко используются краткие, усеченные конструкции, сокращенные реплики типа Yeah, Never, грамматические единства типа No, I am not. He is; A packet of crisps, did you say?; Only a half, please; Oh, dear! This seat-belt и т. п. Таким образом, в современный стандарт целесообразно включить, помимо традиционно грамматической правильности, речевую адекватность грамматики.

В многочисленных работах по психологии и психолингвистике (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.А. Залевская), лингвистике и методике преподавания иностранных языков (Ю.Н. Караулов, Е.И. Пассов, Т.С. Серова) подчеркивается, что в основе лексических навыков и лексической компетенции в целом лежит динамическая система связей слова.

Формирование речевой лексической компетенции должно предусматривать установление и формирование данных связей слова на парадигматическом и синтагматическом уровнях. Предложенный Т.С.Серовой [3] и развитый в рамках Пермской методической школы тезаурусно-целевой подход (Е.И. Архипова, М.П. Коваленко, Л.В. Малетина, Л.П. Шишкина и др.) предлагает решать задачу по организации и представлению лексики как смысловой структуры знаний определенной предметной области в виде тезауруса, основными компонентами которого являются логико-семантические структуры темы (далее - ЛССТ), воспроизводящие структуру описываемой области и устанавливающие отношения на уровне «концепт - концепт»; словарные понятийные статьи (далее - СПС), устанавливающие парадигматические и синтагматические связи и отношения ведущих ключевых терминов предметной области (вход в словарь по линии «концепт - знак»); а также глоссарий, объясняющий значения терминов (вход «знак - концепт») [3; 4].

Данная методика обучения была реализована в группах, изучающих дисциплину «Профессиональный английский язык» (направление подготовки «Программное обеспечение средств вычислительной техники и автоматизированных систем», Березниковский филиал Пермского национального исследовательского политехнического университета). В рамках данной дисциплины был разработан учебно-методический комплекс, включающий учебное пособие [5] и учебный словарь тезаурусного типа по теме «Software» [2].

В основе СПС лежит принцип систематизации лексики вокруг ведущих ключевых слов (ВКС), когда вокруг одного ключевого слова-понятия распределяется вся лексика, «образуя особую группу или множество, которое содержательно характеризует это понятие, представляя собой его “неявное определение” [10, с. 220]. Таким образом, в СПС для учебных целей дается точное и достаточно полное определение и описание слова-понятия и указываются по возможности все ассоциативные логико-семантические связи, покрываемые текстами для чтения и находящие отражение в устных речевых произведениях [11]. Отношения, представленные в СПС, должны быть существенны, регулярны и систематичны для определенной группы текстов по заданной тематике.

В учебном электронном словаре тезаурусного типа, предложенном Г.Р. Чайниковой все слова сгруппированы вокруг 11 ведущих ключевых слов, которые стали заголовками словарно-понятийных статей (СПС), а именно: 1) Software / Программное обеспечение; 2) Software installation / Установка ПО; 3) Software license / Лицензия на ПО; 4) Software piracy / Компьютерное пиратство; 5) Application software / Прикладное программное обеспечение; 6) System software / Системное программное обеспечение; 7) Operating system / Операционная система; 8) Kernel / Ядро; 9) Programming software / ПО для программирования; 10) Programming language / Язык программирования; 11) Integrated development environment / Интегрированная среда разработки [1].

Применительно к сфере программного обеспечения в этом словаре были выделены следующие виды наиболее частотных парадигматических ассоциативных связей, нашедших отражение в СПС: 1) тождество (синонимия), 2) противопоставление (антонимия), 3) род (вышестоящее понятие), 4) видовое понятие, 5) система - элемент. Помимо этого были выделены отношения смежности. Наиболее типичными для сферы программного обеспечения являются:

1) субъектные (быть субъектом, быть производителем действия - деятелем),
2) объектные (быть объектом, иметь в качестве объекта),
3) атрибутивные (характер, свойство, качество, количественная характеристика),
4) функциональные (иметь целью, назначение действия, процесса),
5) динамические (действие, действие - образ действия).

Выделение этих отношений необходимо для того, чтобы сформировать при обучении внутренний

лексикон как принадлежность речевой способности, так как «каждое слово является не только образом предмета, но и системой потенциальных связей, в которые вступает данный предмет» [6]. Слово начинает что-то значить лишь в составе лексико-семантической группы слов. И уровень овладения словом будет напрямую зависеть от количества, глубины и характера связей вокруг того или иного слова [1].

Важным принципом составления учебного словаря Г.Р. Чайниковой является принцип антропоцентрического описания лексической единицы (В.В. Морковкин), базирующийся на осознанной направленности на удовлетворение вполне определенных информационных запросов, возникающих у вполне определенных пользователей. Реализация данного принципа означает непременное фиксирование в доступной для пользователя форме всего особенного в семантике и употреблении каждой языковой единицы [7, с. 33]. Важным аспектом составления словаря является отбор и отражение в словаре информации о свойствах лексем (фонетических, морфологических, семантических и, что особенно важно, сочетаемостных, синтаксических и др.), обращение к которым может потребоваться [8, с. 14].

Реализация электронной версии словаря позволяет соединить в себе алфавитный и гнездовой способы подачи лексических единиц, что позволяет, с одной стороны, значительно ускорить поиск необходимого словосочетания в словаре, а с другой - показать смысловую связь между исходными термином и словосочетанием.

Усвоение значения слова происходит только при условии его многократного восприятия и употребления в разных контекстах как лингвистическом окружении определенной языковой единицы, в которых выявляется смысл и значение входящих в него слов. Именно в контексте проявляются разнообразные функции лексических средств. В контексте лексические средства вступают в разнообразные парадигматические и синтагматические связи и служат для выражения исполнителя действия, объекта действия, назначения, функции, качества. Представление контекста очень важно еще и потому, что иноязычный внутренний лексикон формируется только через многократное восприятие, узнавание и воспроизведение лексических средств как компонентов целого текста [9, с. 24].

При этом очень важно, чтобы у общающихся была не только общая информационная основа, но и своя новая, отсутствующая у других, информация, поскольку речевое взаимодействие участников профессионального общения обеспечивается разностью их информационных полей. Таким образом, включение в корпус словаря дополнительных текстов по его основным разделам позволяет формировать внешнюю информационную основу для коммуникативно-речевой деятельности участников тематически ориентированного общения, обеспечивая разность информационных полей, что является средством управления процессом усвоения учебных материалов, позволяет выстроить процесс обучения целесообразным, эффективным и адекватным ситуации общения образом.

Выводы. Подводя итог вышеизложенному, можно определить актуальность направления методики формирования речевой лексической компетенции - разработки учебных терминологических словарей, в которых терминологическая и специальная лексика целенаправленно отбирается в соответствии с определенной предметной областью и целями обучения (рецептивное и продуктивное усвоение лексики); систематизируется и организуется с учетом логико-понятийных связей, а также парадигматических и синтагматических связей между выделенными лексическими средствами на основе анализа текстов. Главной целью разработки такого иноязычного лексикона-тезауруса является формирование иноязычного вокабуляра обучаемого как системы понятий определенной области знаний, выраженных лексическими средствами иностранного языка с их многочисленными связями и отношениями, как внутреннего субъектно-личностного варианта.

Литература:

1. Чайникова Г.Р. Разработка учебного электронного словаря тезаурусного типа как средства формирования внутреннего иноязычного лексикона. Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2014. № 1 (9). с. 70-84.
2. Чайникова Г.Р. Learner's English-Russian and Russian-English Software Thesaurus and Dictionary: учебный англорусский и русско-английский словарь по программному обеспечению тезаурусного типа. Пермь: Березниковский филиал ПНИПУ, 2013. 125 с.
3. Серова Т.С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: дисс. ... д. пед. н. Пермь, 1989. 447 с.
4. Караулов Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус. М.: Наука, 1981. 366 с.
5. Чайникова Г.Р. Software (English for Special Purposes): учеб. пособие. Пермь: Березниковский филиал ПНИПУ, 2013. 132 с.
6. Лурия А.Р. Курс общей психологии. - М., 1970.
7. Морковкин В.В. О словарной лексикологии // Русский язык за рубежом. - 2001. - № 2. - С. 32-38.
8. Апресян Ю.Д. О толковом словаре управления и сочетаемости русского глагола // Словарь. Грамматика. Текст: сб.ст. / Рос. акад. наук. Отд- ние лит. и яз. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова; отв. ред.: Ю.Н. Караулов, М.В. Ляпон. - М., 1996. - С. 13-43.
9. Шишкина Л.П. Формирование лексикона-тезауруса при обучении профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке (немецкий язык, начальный этап): дис. ... канд. пед. наук. - Пермь, 1992.
10. Караулов Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус. - М.: Наука, 1981.
11. Серова Т.С. Тезаурусно-целевой подход в организации и введении лексики при обучении профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в вузе // Иностранные языки в высшей школе. - М.: Высш. шк., 1985. - Вып. 18. - С. 109-116.

УДК: 371

кандидат экономических наук, доцент Храмова Людмила Николаевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
кандидат экономических наук, доцент Безруких Юлия Александровна
Сибирский государственный университет науки и технологий имени М. Ф. Решетнева (г. Красноярск)

ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНФРАСТРУКТУРЫ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация. В статье авторами охарактеризовано государственно-частное партнерство как инструмент совершенствования инфраструктуры высших учебных заведений.

Ключевые слова: государственно-частное партнерство, инфраструктура вуза, Красноярский край.

Annotation. In the article the authors describe public-private partnership as a tool for improving the infrastructure of higher education institutions.

Keywords: public-private partnership, University infrastructure, Krasnoyarsk region.

Введение. Сегодня система образования, как подсистема социальной сферы государства, – это сложный постоянно развивающийся и расширяющийся социально-экономический и научно-технический комплекс народного хозяйства, обеспечивающий процесс получения человеком систематизированных знаний, умений и навыков в целях эффективного их использования в профессиональной деятельности и в течение всей жизни. Одной из первоочередных задач модернизации образования является совершенствование механизмов управления инфраструктурой образовательной сферы на региональном уровне в условиях углубления рыночных преобразований в экономике. В Федеральном законе от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 01.05.2017) "Об образовании в Российской Федерации" определены с одной стороны, расширение прав и повышение ответственности образовательных организаций, а с другой, усиление ответственности муниципальных, региональных и федеральных органов власти за рост качества образования и эффективное функционирование сферы образования в Российской Федерации.

С формированием современных рыночных и государственных элементов образовательной сферы происходит изменение и в механизмах управления образовательной сферой, трансформируются инструменты и технологии управления. В современных условиях государство выступает в качестве крупного заказчика и потребителя сферы образования, как сектора экономики, превращая государственный спрос в мощный инструмент, оказывающий влияние на динамику и структуру образовательных услуг. Однако образовательная сфера не только среда, влияющая на воспроизводство интеллектуального потенциала, но и важный фактор экономического роста, обеспечивающий конкурентные преимущества национальной экономки. В связи с этим перед отечественным образованием на современном этапе возникают новые задачи, связанные с необходимостью соответствия изменений в сфере образования: во-первых, современной модели развития российской экономики, во-вторых, социальным запросам потребителей, заказчиков и поставщиков образовательных услуг, в-третьих, требованиям конкуренции на рынке труда и образования. В сфере образования пересекаются интересы всех субъектов общественных отношений, что, естественно, требует согласования этих интересов и их реализации. Эффективное управление инфраструктурой образовательной системы на региональном уровне относится к важной проблеме образовательной сферы и затрагивает практически всех членов нашего общества (родители, обучающиеся, работники системы образования и т.п.).

Внедрение государственно-частного партнерства в образовании определяется эффективностью использования данной формы организации в целях инновационного развития национальных экономик. Исследованию механизмов управления инфраструктурой образовательной сферы, в том числе образовательной инфраструктурой высших учебных заведений посвящены работы И.А. Морозовой, С.К. Волкова, Б. Аткина, Р. Брауна, В. Вреналла, В.Э. Гордина, Д. Коттса, Б. Левиса, А.М. Лялина, В. Макгрегора, А.С. Канаева, Л.И. Задорожной, И.О. Малыхиной, Т.В. Миролюбовой, П.А. Сухановой, А.Н. Асаула и др. Особенности реализации механизма государственно-частного партнерства на региональном уровне рассматриваются в трудах А.С. Ямщикова (Красноярский край), Руйги И.Р. (Красноярский край), В.И. Пантелеева (Красноярский край), И.О. Малыхиной (Белгородская область), В.Е. Касьяновой (Краснодарский край) и др.

Изложение основного материала статьи. Красноярский край в рейтинге субъектов Российской Федерации по уровню развития государственно-частного партнерства 2017-2018 занимает 11 место (в рейтинге 2014-2015 гг. – 56 место; в рейтинге 2015-2016 гг. –29 место). На начало 2017 года в базе данных проектов ГЧП зарегистрировано 59 проектов ГЧП, территориально расположенных в Красноярском крае (общая сумма инвестиционных обязательств по этим проектам составляет сумму порядка 1 млрд рублей), в т.ч. 56 из них реализуются на условиях концессионных соглашений. При достаточно эффективной работе всех заинтересованных сторон соглашения о ГЧП могут привлечь очень серьезные инвестиции. Однако, как отмечает И.В. Пантелеев к настоящему времени практически отсутствуют соглашения о ГЧП, реализуемые в соответствии с Законом №224-ФЗ, из-за отсутствия проработанной нормативно-правовой базы. Между тем, в Законе №224-ФЗ (ст.7) предусмотрены объекты соглашений о государственно-частном партнерстве.

Красноярский край характеризуется высоким экономическим потенциалом, выраженным не только богатыми минеральными ресурсами и полезными ископаемыми, климатическими рекреационными ресурсами, но и ведущими на российском рынке позициями в промышленной сфере, а также развивающейся с учетом современных вызовов мультиотраслевой системой высшего образования и научно-исследовательских институтов. Наличие постоянно развивающейся научно-образовательной инфраструктуры в значительной мере обуславливает способность обеспечить потребности инновационного развития экономики региона в условиях «экономики знаний» и «цифровой экономики».

Для поступательного инновационного развития экономики Красноярского края необходимы квалифицированные кадры. Высокое качество человеческого капитала может быть обеспечено развитием образовательной, творческой и научно-исследовательской сфер, что позволит краю не только внедрять заимствованные инновационные технологии и продукты, но и самому стать активным генератором знаний и инноваций, строить свое инновационное развитие на базе собственных научных исследований и

инновационных разработок. Согласно «Стратегии социально-экономического развития Красноярского края до 2030 года» одной из важных составляющих развития Красноярского края является образовательный комплекс. Кроме того, Правительство Красноярского края направление «Развитие человеческого капитала населения Красноярского края, повышение качества и уровня жизни, прежде всего за счет улучшения здоровья, развития образования и культуры» ставит на первое место среди основных при достижении целей в реализации данной Стратегии [4].

По данным Департамента государственной политики в сфере высшего образования Министерства образования и науки РФ (Мониторинг эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования за 2017 год)в Красноярском крае в настоящее время работает 23 (в т.ч. 14 филиалов) организация высшего образования, 15 из них являются государственными и муниципальными, 8 – частными [1], где ведущими вузами края являются Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» и Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» (опорный университет).

Кроме того, научно-образовательный потенциал Красноярского края представлен Красноярским научным центром СО РАН и Сибирским юридическим институтом МВД России.

В настоящее время для вузов Красноярского края, как, впрочем, и России, характерны дефицит инвестиций, отток высококвалифицированных кадров в ведущие вузы России и за рубеж, использование устаревшей материально-технической базы, что существенно усложняет инновационные процессы в сфере высшего образования в современных быстроменяющихся условиях модернизации. Слабая развитость образовательной инфраструктуры вузов, прежде всего учебно-научной и социальной (кампус, общежития, столовые, спортивные залы, лаборатории и т.п.), снижает эффективность научно-образовательного процесса и привлекательность отечественных вузов на мировом рынке образовательных услуг. Поэтому необходимо рассматривать развитие механизмов управления инфраструктурой красноярских вузов с привлечением дополнительных ресурсов, в том числе ведущих региональных бизнес-структур [5].

С целью определения уровня развития инфраструктуры вузов, мы предлагаем использовать шесть основных элементов (базовый вариант), которые с нашей точки зрения наиболее полно и объемно, отражают процессы, происходящие в вузе и влияющие на эффективность инфраструктуры. Методический подход предполагает в сравнении в вузом-эталоном проанализировать состояние инфраструктуры вузов Красноярского края:

– административный корпус (наличие Стратегии (Программы) развития, наличие действующих лицензии и аккредитации на образовательную деятельность; Политики в области качества; оснащение отделом менеджмента качества);

– базовая инфраструктура (обеспеченность учебной площадью и площадью учебно-лабораторных зданий на 100 обучающихся; обеспеченность студентов общежитиями, организациями общественного питания, медицинским обслуживанием, библиотеками, физкультурными залами; обеспеченность студентов информационно-технологическая в соответствии с ФГОС ВО);

– кадровая инфраструктура (численность профессорско-преподавательского состава на приведенный контингент обучающихся; доля профессорско-преподавательского состава с учеными степенями к.н. и. д.н.; число работников, имеющих государственные почетные звания, лауреатов международных и всероссийских конкурсов, лауреатов государственных премий);

– финансово-экономическая инфраструктура (отношение средней заработной платы НПР в образовательной организации (из всех источников) к средней заработной плате по экономике региона; доходы образовательной организации из средств от приносящей доход деятельности в расчете на одного НПР);

– PR-инфраструктура (бренд вуза, его репутация (участие в международных рейтингах); оснащенность вуза отделом маркетинга, отделом внешних связей; наличие президента вуза; официальный сайт вуза);

– Security-инфраструктура (наличие сертифицированной охраны; заключений Пожнадзора, пожаудита, СЭС, паспорта безопасности; наличие видеонаблюдения в вузе) [6].

Данный подход нацелен на исследование состояния инфраструктуры вуза как во времени, так и в сравнении с другими образовательными организациями.

Таким образом, полученные значения итоговых индексов вузов Красноярского края могут быть использованы для их сравнения, и определения «точек роста», а также выявить возможные негативные тенденции и направления работы по своевременному их предупреждению. Отметим, что состав основных составляющих и показателей, включенных в методический подход, может уточняться в зависимости от целей и предпочтений проводимых исследований инфраструктуры вуза.

Как уже отмечалось выше ключевым фактором успеха инновационного развития вуза является стремление всех участников государственно-частного партнерства к укреплению и развитию инфраструктуры вуза. Современная эффективная инфраструктура вуза призвана укрепить его имидж, привлекать частых инвесторов и способствовать успешной коммерциализации инновационных разработок, НИОКР [6].

В результате взаимодействия бизнес-структуры, предприятия приобретая лицензию на объекты интеллектуальной собственности у вуза могут ими пользоваться, в соответствии с договорами и в рамках Российского законодательства. При этом вуз получает от бизнес-структур определённые денежные средства (гонорар и т.п.), а также новые заказы на проведение исследований и создание необходимых предприятию НИОКР с целью их внедрения для получения финансовой выгоды и усиления своих конкурентных преимуществ. Вузу принадлежат права на результаты интеллектуальной деятельности, создаваемые работником вуза при выполнении им своих должностных обязанностей. В данной системе взаимоотношений государство выполняет регулирующие и корректирующие функции посредством создания соответствующей нормативно-правовой базы. Отметим, что формирование законодательства Российской Федерации в части регулирования взаимоотношений участников интеллектуальной деятельности учитывало опыт зарубежных стран. Однако существуют определенные сложности, решение которых зависит от принятия дополнительного комплекса конкретных и своевременных мероприятий. Готовность вуза к участию в ГЧП определяется не только его экономическим и управленческим потенциалом, но и качеством образовательного процесса, степенью интеграции образовательной и научно-исследовательской деятельности, степенью

открытости вуза для взаимодействия с субъектами частного бизнеса, а также возможностью расширения доли вуза на рынке образовательных услуг и НИОКР в регионе.

Сегодня в Красноярском крае все вузы стараются создавать и развивать собственную инновационную инфраструктуру. Примером интеграции может служит появление в 2006 году Сибирского федерального университета (СФУ), который объединил 4 вуза (Красноярский государственный университет, Красноярский университет цветных металлов и золота, Красноярский государственный политехнический университет и Красноярский государственный инженерно-строительный институт), в 2017 году опорного университета – Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, который объединил 2 вуза (Сибирский государственный аэрокосмический университет им М.Ф. Решетнева и Сибирский государственный технологический университет). Такая горизонтальная интеграция явилась результатом оптимизации организаций высшего образования в отдельно взятом регионе и привела к широкой интеграции все ресурсов объединившихся университетов.

В настоящее время в красноярских вузах в рамках развития инфраструктуры и по Постановлению Правительства РФ от 09.04.2010 №218 «О мерах государственной поддержки развития кооперации российских высших учебных заведений и организаций, реализующих комплексные проекты по созданию высокотехнологичного производства» создаются совместные с бизнес-структурами новые организационные формы с целью развития и укрепления инфраструктурного потенциала вуза и научно-образовательного процесса в целом. Например, в 2017 году СФУ созданы: совместно с ГМК «Норникель» на базе университета – R&D-центр «Норильский никель», научно-технический центр-лаборатория по разработке динамичной системы управления и контроля качества добычи и переработки минерального сырья на основе моделирования и управления рудопотоками; совместно с ресторанным холдингом Bellini group на базе университета – «Высшая школа ресторанного менеджмента»; совместно с ООО «РУСАЛ ИТЦ» – межкафедральная лаборатория автоклавных технологий (в рамках проекта «Разработка технологии получения алюминиевых сплавов с редкоземельными металлами и высокоэффективного оборудования для производства электротехнической катанки»), корпоративный центр молодежных инициатив «Лаборатория РУСАЛа» и др.

Сегодня на базе СФУ создано и функционируют 23 малых инновационных предприятий, которые имеют значительные возможности дальнейшего развития: СФУ-Универсал технология, ХТИ – Энергоаудит, Глория-Вектор, СФУ-Система, УниМет. Радиоэлектроника СФУ, Экомониторинг, Биопласт, АВАКС-ГеоСервис, Витим-ЛАБ, ЦЭБПК СФУ, Сибирский центр интеллектуальной собственности, СФУ-Автотехцентр и др. Большинство предприятий СФУ связаны с инженерными науками, биотехнологиями, менеджментом [2].

В Сибирском государственном университете науки и технологий имени М.Ф. Решетнева успешно работает Научно-образовательный центр «Ракетно-космические технологии» (НОЦ «РКТ») созданный в 2012 году при участии АО «Красмаш», КНЦ СО РАН и Роскосмоса как производственно-образовательная площадка на территории АО «Красмаш» с целью повышение качества и совершенствования программ подготовки кадров для потребностей региональных предприятий ОПК в современных условиях и результативности совместных научно-исследовательских работ по проблемам освоения новой техники и технологий за счет развития интеграции научного, образовательного и производственного потенциала участников-партнеров [3]. В рамках НОЦ «РКТ» работают лаборатории «3D моделирования», «Прототипирования», «Авиа-ракетомоделирования» и «Механической обработки и промышленной робототехники» созданные с использованием механизмов ГЧП с высокотехнологичными предприятиями Красноярского края – АО «Красмаш», АО «ИНФОРМАЦИОННЫЕ СПУТНИКОВЫЕ СИСТЕМЫ имени М.Ф. Решетнева», АО ЦКБ «Геофизика», АО «НПП «Радиосвязь» с целью развития научно-технического творчества молодежи и прикладных научно-исследовательских, опытно-конструкторских работ. Кроме того, в СибГУ им М.Ф. Решетнева работает Межрегиональный инновационный учебно-научно-технологический центр лесного комплекса «СибГТУ-КАМИ» (МИЦ «СибГТУ-КАМИ»), созданный на основе государственно-частного партнерства с ООО «КАМИ-Древ» для образовательной и научной деятельности связанной в основном с вопросами лесного комплекса.

Кроме того, к основным структурным элементам инновационной инфраструктуры красноярских вузов можно отнести: технопарки, научно-технологические центры, бизнес-инкубаторы, бизнес-центры, школы инновационного предпринимательства, отделы создания и оценки объектов интеллектуальной собственности, научно-исследовательские и научно-образовательные лаборатории, проектно-конструкторское бюро, опытно-промышленные центры, центры высоких технологий, испытательные центры, центры коллективного пользования, научно-методические центры, автошколы и т.п. В 2016 году в Красноярском крае совместно с Фондом инфраструктурных и образовательных программ (ФИОП) РОСНАНО создан Красноярский нанотехнологический центр, ключевой задачей которого является массовое создание малых компаний, передача технологий и их освоение. В качестве института развития инновационного предпринимательства в регионе действует Краевое государственное автономное учреждение «Красноярский региональный инновационно-технологический бизнес-инкубатор» (КРИБТИ). В 2016 году в «КРИТБИ» получили поддержку 213 компаний. Выручка резидентов – 60 компаний, за 2016 год превысила 150 миллионов рублей. В настоящее время в крае продолжается формирование сети центров молодёжного инновационного творчества (ЦМИТ) и в 2017 году в регионе уже действовало 16 центров. В 2016 году в рамках деятельности ЦМИТ было разработано 119 молодежных проектов о научно-техническом творчестве и предпринимательстве. Число посетителей за год – не менее 7000 человек.

Выводы. В современных условиях государственно-частное партнерство может стать важным направлением совершенствования и развития механизмов управления модернизации инфраструктуры образовательной сферы высшего образования Красноярского края. Во-первых, объединение возможностей вуза, государства и социально ответственного бизнеса создает благоприятные условия для инновационного развития инфраструктуры вуза, а также определяет вектор научных разработок для реального сектора экономики, что повышает конкурентоспособность вуза. Во-вторых, организация и активная реализация государственно-частного партнерства способствует привлечению новых инвестиций (в т.ч. частных), способствует укреплению бренда вуза, повышает привлекательность вуза для преподавателей и студентов, в том числе и на международном рынке образовательных услуг.

Литература:

1. Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. Главный

информационный центр. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://indicators.miccedu.ru/monitoring/_vpo/material.php?type=2&id=11001 32

2. Официальный сайт Сибирского государственного университета науки и технологий имени М.Ф. Решетнева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.sibsau.ru/

3. Официальный сайт Сибирского федерального университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://research.sfu-kras.ru/node/11979

4. Стратегия социально-экономического развития Красноярского края до 2030 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://economy.gov.ru/wps/wcm/connect/c9038c33-49bc-4c42-b8bc-8269b763b21d/krasstrateg.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=c9038c33-49bc-4c42-b8bc-8269b763b21d 34

5. Храмова Л.Н., Храмов И.В. Анализ зарубежной практики формирования и использования инфраструктуры высших учебных заведений // Проблемы научной мысли. – 2018. – Т.5. – № 3 – С. 16-21

6. Храмова Л.Н., Храмов И.В. Особенности состояния и развития инфраструктуры высших учебных заведений в России // Приднепровский научный вестник. – 2018. – Volume 1. – № 5. – С. 19-27.

Педагогика

УДК 796.332.015.12

кандидат биологических наук, доцент Хурамшин Илнур Гумерович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Чапурин Михаил Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);
кандидат педагогических наук, доцент Шугаев Артур Геннадьевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИМЕНЕНИЕМ ПОДВИЖНЫХ ИГР

Аннотация. В статье представлена экспериментальная методика развития координационных способностей у детей старшего дошкольного возраста с применением подвижных игр. Методика включает следующие средства: подвижные игры (сюжетно-ролевые, с нестандартными заданиями) и игровые задания, направленные на развитие точности воспроизведения движений; способности к воспроизведению и дифференцированию пространственно-временных и динамических параметров движений; способности к ориентации в пространстве; способности к быстрому реагированию; способности к статическому и динамическому равновесию; способности к перестроению двигательных действий.

Ключевые слова: координационные способности, дошкольники, методика, подвижные игры.

Annotation. The experimental technique of development of coordination abilities in children of the advanced preschool age with application of outdoor games is presented in article. The technique includes the following means: outdoor games (subject and role, with non-standard tasks) and the game tasks aimed at the development of accuracy of reproduction of movements; abilities to reproduction and differentiation of existential and dynamic parameters of movements; abilities to orientation in space; abilities to quick response; abilities to static and dynamic balance; abilities to evolution of physical actions.

Keywords: coordination abilities, preschool children, technique, outdoor games.

Введение. Физическая культура и спорт играют в системе образования важную социальную роль. В дошкольном возрасте происходит «закладка фундамента» для развития координационных способностей, а также приобретение знаний, умений и навыков при выполнении упражнений на координацию. Этот возрастной период называется «золотым возрастом», имея в виду темпы развития координационных способностей. Координационные способности могут рассматриваться как один из наиболее важных компонентов решения двигательных задач, что позволяет управлять движениями и действиями, согласовывая их по усилию, во времени и пространстве для достижения поставленной цели [2, 4, 8]. Игровая деятельность рассматривается как наиболее естественная, природосообразная деятельность, с помощью которой ребенок познает мир и себя. Игровая деятельность, как средство обучения и совершенствования двигательной подготовленности дошкольников, является наиболее продуктивным направлением учебно-воспитательного процесса в современной методике физического воспитания [1, 10, 12, 19, 23]. Данное обстоятельство связано с тем, что особенности развития и функционирования основных систем организма дошкольников в наибольшей степени, адаптируются именно к игровой деятельности. Подвижные игры имеют достаточное преимущество перед другими средствами физической' культуры в развитии координационных способностей и стоят на высшей ступени интересов детей, поэтому можно полагать, что научно-обоснованное использование на занятиях преимущественно игровых средств будет способствовать оптимальному решению задач физического воспитания [3, 5, 20, 22].

В программе физического воспитания ДОУ косвенно говорится о необходимости развития координационных способностей. Наряду с этим в ее содержании отсутствуют комплексы упражнений, направленные на развитие координационных способностей и не определено их место в структуре физкультурно-оздоровительных занятий.

В учебной программе ДОУ [9] отмечается, что физкультурно-оздоровительные занятия должны быть направлены на развитие всех физических качеств (силы, быстроты, выносливости, гибкости). На этом этапе занимающиеся должны овладеть основными координационными способностями, для чего рекомендуется использовать подвижные и элементы спортивных игр, комплексы специальных упражнений, направленных на воспитание кондиционных и координационных способностей.

Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена объективным *противоречием*, с одной стороны, между необходимостью использования подвижных игр как ведущего средства в развитии

координационных способностей детей старшего дошкольного возраста, с другой, недостаточной разработанностью методики развития координационных способностей у детей старшего дошкольного возраста с применением подвижных игр.

Изложение основного материала статьи. При разработке методики мы руководствовались определением методики как совокупности методов, приёмов, форм организации деятельности занимающихся, направленных на решение определённых педагогических задач.

В основу разработанной нами методики развития координационных способностей дошкольников 5-7 лет, обучающихся в ДОУ были положены результаты анализа и обобщения научно-методической литературы по проблеме исследования [13, 17]. Целью применения разработанной методики выступает развитие координационных способностей у детей старшего дошкольного возраста, на основании применения подвижных игр.

Частной задачей ее применения выступает развитие отдельных видов координационных способностей, играющих ведущую роль в физическом воспитании детей дошкольного возраста (ориентационная способность, реагирующая способность, способность к равновесию, способность к дифференцированию (воспроизведению пространственных, силовых и временных параметров движений). Методика состоит из комплексов игровых упражнений, сгруппированных по направленности к ориентации в пространстве, дифференцированной способности, способности к равновесию, реагирующей. В одном занятии для развития отдельной координационной способности использовалось не менее 5 упражнений и одной игры. Освоение и выполнение упражнений проводилось по степени их координационной сложности - по принципу «от простого к сложному». Методика развития с применением подвижных игр была разработана с целью обеспечения комплексного развития координационных способностей и повышения интереса детей старшего дошкольного возраста к физкультурно-спортивным занятиям. Объединение подвижных игр и игровых заданий в группы осуществлялось с учетом их направленности на развитие определенного вида координационных способностей детей старшего дошкольного возраста, интенсивности подвижной игры и части занятия, в которой проводятся подвижные игры. Для развития координационных способностей используются следующие средства: сюжетно-ролевые и подвижные игры и эстафеты с акцентом на развитие координационных способностей, а также игровые задания.

Структура занятия при использовании разработанного нами комплекса не изменялась и соответствовала действующей программе для ДОУ [6, 14].

Развитие координационных способностей осуществлялось 2 раза в неделю: в подготовительной, основной и заключительной частях физкультурного занятия в разделе физического развития. На решение этой задачи отводилось 10-15 или 15-20 минут от всего занятия. Структура и основная задача занятия оставались прежними. Все занятие по физической культуре длилось 20-30 минут, в зависимости от возрастной группы проведения занятия. Необходимо отметить, что упражнения, требующие тонкой дифференцировки усилий, нежелательно проводить после силовых нагрузок. Поэтому упражнения на развитие координационных способностей мы применяли в подготовительной и основной части тренировочного занятия.

Применение комплекса средств рассчитано на 6 месяцев (48 занятий) и применялась в разных возрастных группах 5-7 лет. Нами использовались игровые задания, которые влияют на развитие тактильной, слуховой, зрительной и двигательной сенсорных систем, а также упражнения из классификации, предложенной В.П. Назаровым [7, 15, 16]. Для развития реагирующей способности применялись задания на развитие простой и сложной реакции. Для развития простой реакции использовались такие упражнения, как смена направления движения по сигналу, ускорение или замедление темпа и др., для развития сложной реакции: по одному сигналу - остановка, по другому сигналу – смена направления движения [11].

Для развития кинестетической способности к воспроизведению пространственных, временных и силовых параметров движений применялись: упражнения с метанием мяча в цель и на заданное расстояние; прыжки на заданное расстояние; повороты на заданное количество градусов. Развитие способности к дифференцированию вышеперечисленных параметров осуществлялось через внесение строго регламентированных изменений в отдельные параметры выполняемых движений и в действия. Использовались различные по весу и форме предметы. Упражнения выполнялись как со зрительным, так и без зрительного контроля.

Для развития ориентационной способности применялись специальные задания: изменение положений рук, ног и тела в пространстве (в стороны, вверх, угловые характеристики – 45 градусов, 60 градусов); смена плоскости и направления движений по сигналу (зрительному, слуховому); упражнения в парах; броски мяча в цель из разных исходных положений; выполнение упражнения без зрительного контроля.

Для развития способности к сохранению равновесия применялись следующие упражнения: во взаимодействии с партнером - прыжки из различных исходных положений (в приседе, хват под локти, лицом друг к другу, спиной друг к другу, стоя на гимнастической скамейке) в разных направлениях; ходьба по гимнастической скамейке, приставными шагами, боком, на носках, спиной вперед; удержание позы в неустойчивых исходных положениях (на одной ноге) и другие.

Применялись игровые задания для мелких и крупных мышц рук, а также упражнения для мышц плечевого пояса. Важное место в системе физического воспитания детей дошкольного возраста занимают действия с мячом. Подвижные игры с бросанием, катанием мячей способствуют развитию глазомера, координации, ловкости, ритмичности, согласованности движений, совершенствуют пространственную ориентировку.

В рамках игрового и соревновательного методов проводились подвижные игры и эстафеты, упражнения с мячами, что способствовало повышению эмоционального фона занятий и интенсивности проявления развиваемых качеств. Игры имели сюжетно-ролевую направленность. Повышению двигательной подготовленности детей дошкольного возраста способствовало оптимальное соотношение эстафет и игр разной интенсивности. Содержание игр соответствовало возрастным особенностям занимающихся. С.А. Александров, А.А. Демчишин рассматривают подвижные игры как средство развития психомоторных способностей [21].

Подвижные игры использовались в конце основной части физкультурного занятия, когда дети утомлены и внимание их ослаблено, что позволяет активизировать деятельность детей дошкольного возраста и обеспечить интерес к выполняемым упражнениям. В этом случае целесообразно проводить игры.

Продолжительность подвижных игр составляла от 3 до 5 минут, количество повторений - от 2 до 4 раз в зависимости от содержания. В свою очередь, выбор подвижной игры зависел: от педагогических задач, которые ставятся на занятии; физической подготовленности занимающихся, обуславливающей степень трудности игры для них; пола и возраста занимающихся; количества участников игры; времени года и погодных условий; размеров спортивных площадок и разнообразия спортивного инвентаря; направленности спортивной игры на развитие координационных способностей.

Подвижные игры – это школа движений, поэтому по мере накопления детьми двигательного опыта, игры нужно усложнять, используя нестандартные задания и оборудование [18].

В качестве нестандартных заданий выступают:

- изменение правил игры (введение дополнительного водящего, уточнение и разделение действий каждого водящего, не свойственные первоначальной игре);
- проведение игры в нестандартных условиях (на песке, в лесу и т.д.);
- использование нестандартного оборудования (пуфики из поролона, ленты на резинке, пневматический коврик и т.д.);
- усложнить двигательное содержание игры;
- изменить размещение играющих на площадке;
- сменить сигнал (вместо словесного сигнала - зрительный или звуковой);
- включение творческих заданий;
- включение дополнительных заданий;
- увеличение дозировки (повторность и общую продолжительность игры).

Использование подвижных игр проводилось с учетом степени их воздействия на занимающихся по интенсивности (реакции ЧСС при выполнении игровых действий) и направленности на развитие функциональных возможностей и развитие координационных способностей.

- первая группа — игры низкой интенсивности. При этом функции организма направлены на аэробное энергообеспечение мышечной деятельности, средняя ЧСС не превышает 145 уд/мин. Подбор игр осуществляется в соответствии с требованиями основной части занятия: в игровых действиях содержатся движения, направленные на подготовку групп мышц, которые в основном, будут задействованы для решения частных задач в основной части занятия (изучение двигательных действий и формирование двигательных умений). В основной части занятия подвижные игры и игровые задания первой группы используются для обучения двигательным действиям, если по структуре и характеру движений они схожи с основными элементами изучаемых упражнений («Метко в цель», «Быстро встать в колонну», «Попади в мяч», «Мяч соседу», «Передал - садись!», «Соблюдай равновесие»). В заключительной части занятия подвижные игры и игровые задания первой группы служат средством восстановления всех систем организма после физической работы, нормализации ЧСС, дыхания;

- вторая группа — игры средней интенсивности, где среднее значение ЧСС в игре составляет 160±2,05 уд/мин. Режим выполнения игровых действий этой группы способствует развитию аэробно-анаэробного механизма энергообеспечения. Работа средней мощности способствует развитию координационных способностей («Кто быстрее встанет в круг», «Быстро встать в колонну», «Зоопарк», «У медведя во бору», «Мышеловка», «Карусель», «Шишки, желуди, орехи», «Перемена мест», «Пустое место», «Лес, болото, море», «Космонавты», «Прокати мяч», «Снежки», «Бой петухов», «Быстрые передачи», «Полет мяча»);

Подвижные игры и игровые задания, направленные на развитие координационных способностей целесообразно проводить в первой половине основной части занятия.

Выводы. Таким образом, разработанная методика проведения занятий по физической культуры, основанная на использовании подвижных игр различной интенсивности, с применением нестандартных заданий, направлена на комплексное развитие координационных способностей детей старшего дошкольного возраста.

Критерием эффективности разработанной нами методики является повышение уровня развития координационных способностей у детей дошкольного возраста.

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. Миннахметова Л.Т., Миннахметов Р.Р.I., Русакова С.С., Харисов И.Н. Результаты участников городской спартакиады «Спортивная казань-2014» как показатель реализации Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО // 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. 389-390.

22. 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.

23. 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.

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 Пулькина Елена Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В процессе исследования авторами рассмотрены социально-экономические и социокультурные факторы развития образовательной организации. Определено, что общество диктует системе образования социальный заказ на формирование личности, адекватный его новым потребностям, что определяет постановку целей и задач образования, методов и форм их решения, концептуальных подходов, дидактических и теоретических оснований конструирования его содержания. Истоки обновления образования лежат внутри социально-экономических проблем, которые складываются на той или иной ступени культурно-исторического развития общества. Противоречие между необходимостью решать эти проблемы и недостаточностью для этого средств у существующей системы образования выступает основной движущей силой процесса ее обновления. Выявлено, что реализация образовательной деятельности вуза как социального института осуществляется через предоставление образовательных услуг. На формирование и функционирование рынка образовательных услуг влияет ряд факторов: политико-правовые, экономические, демографические, национальные, социально-культурные, научно-технические и другие факторы.

Ключевые слова: образование, профессиональное образование, образовательная услуга, факторы развития.

Annotation. In the process of research, the authors considered the socio-economic and socio-cultural factors of the development of the educational organization. It is determined that the society dictates the education system a social order for the formation of a personality that is adequate to its new needs, which determines the formulation of the goals and objectives of education, the methods and forms of their solutions, conceptual approaches, didactic and theoretical grounds for constructing its content. The origins of the renewal of education lie within the social and economic problems that are formed at one or another stage of the cultural and historical development of society. The contradiction between the need to solve these problems and the lack of funds for this in the existing education system. It is revealed that the implementation of educational activities of the university as a social process is carried out through the provision of educational services. The formation and functioning of the market of educational services: a number of political, legal, economic, demographic, national, socio-cultural, scientific and technical and other factors.

Keywords: education, vocational education, educational service, development factors.

Введение. В исторической ретроспективе просматривается глубокая взаимосвязь между общественным развитием, характером и уровнем производства, экономики и культуры с одной стороны, и образованием - с другой. Обновляющееся общество диктует системе образования социальный заказ на формирование личности, адекватный его новым потребностям, что определяет постановку целей и задач образования, методов и форм их решения, концептуальных подходов, дидактических и теоретических оснований конструирования его содержания и т.д.

Обновление системы образования оказывает влияние на состояние и развитие всех подсистем общества, обеспечивая не только сохранение его культурного ядра, но и работая на опережение, на производство новых социально-культурных и социально-экономических отношений, обеспечивающих стабильность развития в будущем. Истоки обновления образования лежат внутри социально-экономических проблем, которые складываются на той или иной ступени культурно-исторического развития общества. Противоречие между необходимостью решать эти проблемы и недостаточностью для этого средств у существующей системы образования выступает основной движущей силой процесса ее обновления.

Формулировка цели статьи. В связи с этим, целью статьи является рассмотрение социально-экономических и социокультурных факторов влияющих на развитие образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. Современным обществом образование осознается как сложный культурный процесс, как личностно-ориентированная культурная деятельность. Несмотря на широкое употребление в практике термина «образовательная деятельность», его конкретное понимание не нашло своего полного отражения в научной и справочной литературе.

Наиболее полно отражающим задачи нашего исследования являются определения образования, предложенные И.В.Богдановым и Э.Н. Гусинским. И.В. Богданов под образованием понимает «особую сферу, существующую в обществе наряду с другими сферами, обеспечивающую воспроизводство этого общества, подготовку новых его членов». Э.Н.Гусинский в качестве одного из общеупотребительных значений этого термина приводит следующее: «образование – это специальный социальный институт, одна из составляющих культурного окружения личности, разрабатывающая и применяющая на практике систему мер, организующих и направляющих образование как процесс приобщения личности к культуре».

Реализация образовательной деятельности вуза как социального института осуществляется через предоставление образовательных услуг. Под образовательной услугой мы понимаем целенаправленно организованную деятельность, осуществляемую одним или несколькими субъектами, через непосредственное взаимодействие в другими субъектами (обучающимися), по передаче знаний и формированию компетенций, путем организации учебной деятельности человека.

Образовательные услуги в высшем образовании отличаются от всех других видов услуг, представляя собой услуги интеллектуального характера и обладая специфическими особенностями: целями, социальными ценностями, содержанием деятельности.

На формирование и функционирование рынка образовательных услуг влияет ряд факторов: политико-правовые, экономические, демографические, национальные, социально-культурные, научно-технические и другие факторы.

К политико-правовым факторам развития образовательной организации относят:

– социально-политическая стабильность в регионе и стране;
– бюджетные и внебюджетные формы предоставления профессионального образования;
– нормативно-правовое обеспечение деятельности образовательной организации;
– зависимость экономики образования от политических действий в стране и мире.

К экономическим факторам развития образовательной организации относятся:

– изменение уровня доходов предприятий и населения;
– динамика потребительской способности обучающихся;
– спрос на предоставление образовательных услуг.

В настоящее время образовательная организация становится субъектом рыночной экономики. Вуз выступает «товаропроизводителем» образовательных услуг, который подчиняется тем же экономическим и правовым нормам, что и другие хозяйствующие субъекты.

К социальным факторам относятся такие процессы как – дифференциация населения по жизненному уровню, проблемам трудоустройства, социально-профессиональной ориентации, изменением ценностной ориентации членов общества, престижности профессий.

К демографическим факторам относится изменение динамики численности абитуриентов образовательных организаций высшего образования, численность занятых в отраслях народного хозяйства, численность трудоустроенного населения, показатели смертности и рождаемости, соотношение женского и мужского взрослого населения страны и др.

К национальным факторам относятся модели образовательных систем в различных странах мира, определяющиеся национальными структурами, особенностями. Данные модели имеют свою типологию и характерные черты.

Культурные факторы определяют сложный комплекс ценностей, традиций и идей, а также иных символов, оказывающих влияние на развитие образовательной системы конкретной страны. Спрос на предоставление образовательных услуг связан с уровнем культуры. Чем выше уровень культуры, тем выше становится потребность в новых знаниях. Можно говорить о том, что рынок образовательных услуг во многом зависит от социально-культурной среды, и тех ценностей, норм и традиций, которые играют главенствующую роль в обществе.

К научно-техническим факторам развития образовательных организаций относятся факторы прямого действия, которые определяют спрос на образовательные услуги под воздействие развития научно-технического прогресса.

Все вышеперечисленные факторы обусловливают тенденции развития высшего образования в современном обществе. К данным тенденциям можно отнести:

– непрерывность образования – система непрерывного образования, дающая возможность постоянно пополнять и обновлять знания и навыки на основе интенсификации инновационных процессов в обучении и воспитании;
– диверсификация – индивидуализация образования с одновременным расширением профиля и повышением гибкости, что дает возможность адаптироваться к участившейся смене поколений техники, направлений деятельности и видов труда, учесть разнообразие способностей людей и требования диверсифицированного и гибкого производства;
– креативность – осваиваются методы креативной педагогики и научного познания, делающие установку на всесторонне развитие творческой активности личности и сознательного выбора для педагогов и обучающихся, на внутреннюю потребность постоянного пополнения и обновления знаний;
– информатизация образования – использование в образовательном процессе и для самостоятельной подготовки компьютеров, видеотехники, телесистем, средств мультимедиа, учебных приборов и тренажеров;
– основные перспективные глобальные тенденции становления и подъема постиндустриального образовательного уклада;
– приоритетная роль профессионального образования – сфера интеллектуального производства, обеспечивающая адаптацию человека к наукоемкому, дифференцированному, гибкому производству, к усложняющимся условиям жизни в отдельных странах и мире в целом; это обусловит повышение доли образования, как в интеллектуальном продукте, так и в валовом общественном продукте;
– фундаментализация – подготовка к творческой, плодотворной работе должна основываться на формировании у студентов стиля научного мышления, вооружении их методологией и инновационной технологией обучения;
– гуманизация и гуманитаризация – всестороннее, гармоничное, универсально-целостное, творческое развитие личности, отражающее императивы человеческой революции как части цивилизованного развития, ориентирующая образование на личность студента, когда в процессе обучения учитываются его индивидуальные особенности и интересы;
– инновационность – переход от репродуктивного к активному способу организации обучения, который предусматривает организацию самостоятельной деятельности учащегося и его взаимодействие с преподавателем в процессе обучения.

Перечисленные выше факторы и тенденции развития образования являются общими; однако, они преломляются через региональные особенности.

В условиях функционирования рыночной системы любая структурная единица региона, самостоятельно определяя необходимое для своей деятельности количество рабочих мест и численность работников, будет заинтересована в их сокращении до минимальных пределов. Такая ситуация, наряду с позитивными моментами (упрощается возможность достижения определенного равновесия в системе «рабочее место – работник» на уровне каждого отдельно взятого предприятия), будет способствовать усилению

разбалансированности между спросом на рабочие места и их предложением в масштабе того или иного территориального образования.

В нынешних условиях хозяйствования резко увеличилась ответственность регионов за экономическое состояние своих территорий, за их сбалансированное и рациональное развитие. Это обосновывает необходимость максимального использования её потенциала, эффективность функционирования которого напрямую зависит от степени обеспечения сбалансированности рабочих мест с рабочей силой в рамках региона.

Следовательно, в настоящее время, с одной стороны, затруднено достижение общей сбалансированности между трудовыми ресурсами и рабочими местами на территории того или иного регионального формирования, а с другой стороны, объективно повышает необходимость обеспечения этого равновесия. Все это позволяет рассматривать проблему территориальной сбалансированности в качестве детерминирующего фактора развития производительных сил.

Отсутствие эффективных мер поддержки семьи со стороны государства, среднесрочной и долгосрочной стратегии, неразработанность правовой базы остаются серьезным препятствием на пути улучшения демографической ситуации в стране в целом. Любые принимаемые меры не способны изменить ситуацию мгновенно, но не принятие их скажется уже в ближайшие годы утратой потенциала рынком трудовых ресурсов и связанных с ним общего, среднего и высшего образования.

В этих условиях статус высшего учебного заведения выступает индикатором научно-технического и социально-культурного развития города и прилегающей территории, формирует образ жизни населения, в определенной степени совершенствуя показатели качества жизни. Он становится заметным культурным и научно-методическим центром непрерывного образования.

Выводы. Одной из стратегических задач развития системы образования становится задача формирования гражданина с высоким уровнем общей культуры, ориентированного на непрерывное саморазвитие, прогресс общества и приоритет общечеловеческих ценностей, способного не только адаптироваться к быстро меняющимся социально-экономическим условиям, но и обеспечить своей деятельностью его дальнейшее устойчивое развитие.

Таким образом, исследую факторы, влияющие на развитие образовательной организации очень важно использовать историко-культурный потенциал региона и города где он расположен, опираться на многовековые традиции и опыт, накопленный региональной системой образования в предшествующие периоды.

Литература:

1. Колдина М.И. Особенности проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута студентов педагогического вуза // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. № 1 (5). С. 256-260.
2. Коняева Е.А., Коняев А.С. Готовность будущих педагогов профессионального обучения к применению современных образовательных технологий // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 12. С. 35-45.
3. Маркова С.М. Проектирование педагогических систем и их реализация в условиях региональной системы профессионального образования (на примере Мининского университета): монография. М.: ФЛИНТА; Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. 168 с.
4. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Политеоретические основы профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 2.
5. Маркова С.М., Полунин В.Ю. Экономические, технические и социальные предпосылки интеграции профессионального образования и производства // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-8. С. 158-164.
6. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Профессиологические основы профессионально-педагогического образования // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 1. С. 38-43.
7. Федоров А.А., Седых Е.П., Родионова Е.Л. Независимая оценка качества работы образовательных организаций: опыт нижегородского региона // Нижегородское образование. 2015. № 4. С. 16-22.
8. Цыплакова С.А. Управление педагогическим процессом в системе профессионального образования // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2018. № 2. С. 102-104.
9. Markova S.M., Sedykh E.P., Tsyplakova S.A., Polunin V.Y. Perspective trends of development of professional pedagogics as a science // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2018. Т. 622. С. 129.

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);
магистрант Мурыгин Никита Сергеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Тимофеева Юлия Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Уракова Екатерина Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЗНАЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Основы профессионализма, умения самостоятельной профессиональной деятельности закладываются в период обучения в вузе, поэтому необходимо уделять особое внимание на проблемы овладения студентами методами самостоятельной познавательной деятельности. Особенно важно, чтобы студенты, овладевая знаниями и способами поиска информации, осознавали, что самостоятельная работа призвана завершать задачи всех других видов учебной работы, ибо никакие знания, не ставшие объектом собственной деятельности, не могут считаться подлинным достоянием личности. Самостоятельная работа предоставляет студентам возможность самостоятельно планировать собственную деятельность, выявлять ошибки, допущенные в ходе собственных познавательных действий, корректировать осуществление своей деятельности.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональное обучение, самостоятельная работа.

Annotation. The fundamentals of professionalism, the ability of independent professional activity are laid in the period of study at the university, therefore it is necessary to pay special attention to the problems of mastering students by methods of independent cognitive activity. It is especially important for students, mastering the knowledge and methods of information retrieval, to realize that independent work is called upon to complete the tasks of all other types of educational work, for no knowledge that has not become an object of its own activity can be considered a true property of the individual. Independent work provides students the opportunity to independently plan their own activities, identify errors committed in the course of their own cognitive actions, adjust the implementation of their activities.

Keywords: vocational education, vocational training, independent work.

Введение. Своевременное и разностороннее развитие молодого поколения, его творческих способностей, формирование навыков самообразования и самореализации личности – главная цель современного образования, определенная «Национальной доктриной образования в РФ». Приоритетным направлением в образовании становится развитие личности, способной к профессиональной реализации в стремительно изменяющихся социально-экономических условиях.

Формулировка цели статьи. Выявлена необходимость исследования путей, форм и средств индивидуализации содержания образования и образовательного процесса, адекватных социокультурному развитию общества, его национально-региональным традициям, опыту профессиональной подготовки.

Изложение основного материала статьи. В новых федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования третьего поколения наблюдается тенденция к сокращению аудиторных часов и увеличению часов, отводимых на самостоятельную работу обучающихся. Количество дисциплин, устанавливаемых государством для обязательного изучения в базовой части основных образовательных программ сокращается с каждым новым вступившим в силу образовательным стандартом. Однако эти изменения не влияют на общую трудоемкость основной образовательной программы, поскольку это восполняется увеличением нагрузки по естественно-научным и профессиональным циклам.

Снижение количества дисциплин в базовой части основных образовательных программ при его практически неизменном объеме трудоемкости позволяет сделать вывод о повышении адаптации образовательной программы под социально-экономические запросы работодателей и предпочтения обучающихся, самостоятельно определяющих основную долю дисциплин для изучения.

Увеличение объема зачетных единиц, отводимых на самостоятельную работу при изучении дисциплин в высших учебных заведениях способствует не только совершенствованию практических умений обучающихся, но и максимально приближает академическое образование в вузах к их будущей профессиональной деятельности. Самостоятельное выполнение различного рода заданий программного материала, не освещенного во время аудиторных занятий, способствует активизации и развитию творческой деятельности студентов, повышает качество подготовки специалистов.

Значение самостоятельной работы отмечали многие известные учёные и педагоги. Так, К.Д. Ушинский считал, что самостоятельная работа является деятельностью по усвоению знаний и умений, осуществляемой без непосредственного руководства преподавателя, хотя и направляемой им.

А. Дистервег обращал внимание, что «развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение…».

Вопрос о роли самостоятельной работы студентов рассматривался в трудах Н.А. Введенского, Н.Г. Дайри, Р.Г. Лемберга, Г.М. Муртазини и других ученых. Каждый автор вкладывает в понятие

«самостоятельной работы» особое значение, поэтому единого определения самостоятельной работы не сложилось.

Нередко для раскрытия понятия «самостоятельная работа» педагоги-психологи употребляют близкий по смыслу термин «самостоятельная деятельность», и отмечают четыре ее уровня:

–воспроизведение и решение задания по данному образцу;

–самовоспроизведение информации по памяти об особенностях изучаемого явления;

–применение приобретенных знаний для решения заданий, предполагающих задействование интуиции и компетентности обучающихся;

–решение нестандартных задач в новых ситуациях, требующих реализации новых программ принятия действий с целью развития у обучающихся аналитического типа мышления.

Однако в психолого-педагогической литературе понятия «самостоятельной работы» и «самостоятельной деятельности» не идентичны по определению. Отличительные характеристики этих понятий содержится в особенностях их организации:

–самостоятельная работа является одной из форм организации самостоятельной деятельности студентов;

–самостоятельная работа постоянно строго ограничена по времени;

–самостоятельная работа обязательна для выполнения каждым обучающимся и подлежит контролю со стороны преподавателя.

Существует несколько подходов для раскрытия понятия «самостоятельная работа», однако сегодня актуальным остается деятельностный подход, предполагающий обучение как организацию познавательной работы обучающихся.

По определению Н.В. Кузьминой, самостоятельная работа – целостная педагогическая система, проявляющаяся большинством «связанных структурных и универсальных элементов, подвластных обучению». Рассматривая самостоятельную работу обучающихся как коллективную деятельность преподавателей и студентов, в которой воплощаются цели обучения в форме учебных и педагогических задач, профессор отмечает усложнение в работе по организации самостоятельной работы в учебном процессе. Оно заключается в том, что разная учебная литература не в полной мере воздействует удачному формированию познавательной активности обучающихся, а также в подготовке самостоятельной работы. Доступная учебная литература содержит в основном содержание учебного материала, и небольшое количество практических заданий, требующих от обучающихся самостоятельного изучения примеров, поиск схожих и различных по виду явлений, которые требуют своевременного составления выводов. Правила, законы, выводы в большинстве случаев содержатся в учебной литературе в готовом виде, которые остается только тщательно изучить.

Таким образом, самостоятельная работа является методом организации познавательной деятельности обучающихся. П.И. Пидкасистый акцентирует свои мысли на том, что самостоятельная работа выступает средством реализации самостоятельного способа познавательной деятельности обучаемых. Важно отметить, что самостоятельная работа может являться одним из методов формирования важнейшего личностного качества – самостоятельности.

Подготовка способного к самосовершенствованию и самовоспитанию в течение всей жизни человека — важная задача образования. Перед преподавателем стоит огромная задача – научить студента учиться, создать все необходимые условия, способствующие развитию его познавательной деятельности. Для преподавателя данная задача является долгом, чтобы обучить этому студента.

Это возможно в случае грамотной организации преподавателем самостоятельной работы студентов согласно некоторым требованиям:

–сформулировать тему, поставить цель самостоятельной работы и определить количество ее участников;

–разработать различные варианты проблем для изучения исходя из намеченной темы. Студенты должны сами выдвинуть проблемы исходя из наводящих вопросов и ситуаций, предлагаемых преподавателем, способствующих определению проблем;

–разделиться на группы и провести групповое обсуждение;

–распределить задачи поиска информации и непосредственного решения заданной проблемы (или задачи) между собой;

–периодически проводить стимуляцию участников исследования в индивидуальных или групповых проектах исследования;

–обсуждать промежуточные выводы в ходе работы, полученные данные по группам;

–провести презентации проектов, коллективно обсудить представленные работы, провести экспертизу, вынести окончательное решение.

Самостоятельная работа может осуществляться как на аудиторных занятиях в письменной или устной форме, так и во внеаудиторное время. Самостоятельная работа, будучи особой, высшей степенью учебной деятельности, обусловлена индивидуальными психологическими различиями обучающегося и личностными особенностями и требует высокого уровня самосознания, рефлективности.

Закрепление и углубление приобретенных знаний и навыков, поиск и получение новой необходимой информации, выполнение учебных заданий, а также подготовка к предстоящим учебным занятиям, зачетам и экзаменам – основная и главная цель самостоятельной работы обучающихся, которая может быть реализована в том числе с помощью применения автоматизированных обучающих систем, организуемых, обеспечиваемых, и контролируемых соответствующими кафедрами.

Сегодня в педагогической литературе можно найти много различных походов к раскрытию понятия «самостоятельная работа». Каждый автор выделяет данное явление в качестве особого вида учебно-познавательной деятельности или в качестве сочетания нескольких видов педагогической деятельности.

Так, Н.Д. Никандров подразумевает под понятием «самостоятельная работа» особую деятельность студентов, которая непосредственно производится без руководства преподавателя, хотя рекомендации и организация осуществляется педагогом.

Р. А. Низамов говорит про самостоятельную работу как о разнообразных индивидуальных и групповых видах познавательной деятельности, осуществляемой студентами на занятиях и в свободное от занятий время.

Я.Г. Гендлер, Б.П. Есипов, А.С. Лында определяют термин «самостоятельная работа» как организацию групповой и фронтально-обобщенной познавательной деятельности. Данилов М.А., Нильсон О.А.,

Усова А.В. и др. относят анализируемое явление к видам деятельности учебного характера, которая реализуется для формирования умений, навыков и знаний.

П.И. Пидкасистый рассматривает изучаемое явление в качестве особого средства необходимого для организации «педагогического процесса» и контроля в сфере обучения за самостоятельной деятельностью студентов, которая включает метод научного и учебного познания. Автор отмечает, что самостоятельная работа – активная деятельность обучаемых, организованная преподавателем. Она ставит перед собой задачу: достичь определенные дидактические цели в специально отведенное время, закрепление знаний, их осмысление, развитие и формирование умений, навыков, систематизация и обобщение новых знаний.

Похожего понимания главной цели самостоятельной работы и А. М. Лушников – индивидуальный поиск, углубление и конкретизация полученных знаний. Автор предлагает подойти к изучаемой проблеме с творческим подходом, показать свои навыки работы с литературой учебного цикла, а также уметь производить анализ изученного материала, производить систематизацию материала, вести записи, во время дискуссии предлагать и отстаивать предложенную позицию.

Обобщив вышеизложенные трактовки изучаемого явления, стоит отметить, что самостоятельная работа – это эффективный способ для самостоятельной подготовки к научным исследованиям, творческим задачам учебно-воспитательного процесса и, в особенности, для профессионального становления личности. В качестве дидактического явления самостоятельная работа является заданием, которое студент должен выполнить, объектом его деятельности, а также проявление соответствующей формы деятельности: творческого воображения, памяти, мышления.

Существует несколько признаков и характеристик, которые позволяют считать самостоятельную работу особым средством обучения:

–соответствие конкретной дидактической цели и задачи в определенных условиях;

–формирование на каждом этапе познавательной деятельности обучающегося необходимого уровня и объема знаний, умений и навыков, с помощью которых решаются задачи определенной познавательной группы, способствующие продвижению от начальных к конечным уровням деятельности познавательного характера;

–выработка у обучающихся привычки самостоятельного систематического пополнения своих знаний на психологическом уровне и развитие умения ориентироваться в большом множестве познавательной информации для решения дидактических задач;

–важнейшее средство педагогического управления и руководства познавательной деятельностью в области педагогического процесса.

С точки зрения психологии самостоятельная работа – конкретное проявление самостоятельности ума, главный признак которого наличие внутренней мотивации, связанной с осознанием, смыслом и целью работы. Она предполагает выполнение таких входящих в него действий, как:

– осознание цели выполняемой деятельности;

–принятие дидактической задачи и придание ей определенного смысла;

–подчинение реализации данной задачи иных форм занятости обучающегося и интересов;

–самостоятельная организация и распределение учебных действий во времени;

–самоконтроль выполнения действий и т.д.

Рассматривая понятие «самостоятельной работы» Селиванов В.И. выделяет ее в виде автономной волевой активности обучающегося, осознанно распоряжающегося своими целями, который самостоятельно мотивирует себя для преодоления трудностей. При этом исследователь разделил характеристики самомотивации на две основные группы:

–поисковая – самостоятельная формулировка цели, самостоятельное решение и установка действий;

–исполнительская – предпринимаемые волевые усилия направлены на усиление или ослабление действий, ускорение или замедление, контроль результатов, исправление ошибок, прекращение действий.

Освещая анализируемый процесс с позиции деятельности педагогического характера Зимняя И.А. выделяет основные положения для исходного рассмотрения сущности «самостоятельной работы».

Во-первых, самостоятельная работа – прямое следствие правильно и разумно организованной деятельности дидактического характера на занятии, что мотивирует ее самостоятельное расширение, углубление и в свободные промежутки времени. Это еще раз отмечает важность детального осознания как преподавателем, так и обучающимся плана проводимых учебных действий и осознанное формирование у последнего четкой схемы освоения предмета в процессе решения поставленных задач.

Во-вторых, самостоятельная работа – более широкое понятие, а именно осуществление и выполнение заданий, реализуемых преподавателем для подготовки к занятию.

В-третьих, самостоятельная работа – специфический вид деятельности обучающегося дидактического характера, главная форма учебной деятельности, своеобразная форма самообразования, связанная с непосредственной деятельностью обучающегося.

Самостоятельная работа – явление многостороннее и многофункциональное, характеризуемое не только дидактическим, но и личностным и общественным значением. Данный процесс очень сложный и многозначный.

Важным признаком «самостоятельной работы» является предметная саморегуляция, проявление которого – это умение оценить промежуточные и конечные результаты выполняемых действий. При этом необходимо максимально приблизить субъективные и объективные общепринятые критерии для оценки результатов личных действий. Умение корректировать реализуемые действия для достижения результатов, отвечающих установленным требованиям в полной мере – один из существенных признаков саморегуляции.

Зимняя И.А. раскрывает детальную характеристику самостоятельной работы исходя из позиции субъекта реализуемой деятельности и с учетом его психологических детерминантов. С этой точки зрения «самостоятельная работа» определяется в качестве внутренне мотивированной, целенаправленной, структурированной самим субъектом в полной совокупности реализуемых действий и корректируемой им по процессу и результату проводимой деятельности. Эта деятельность характеризуется наличием у субъекта деятельности высокого уровня самосознания, самодисциплины, личной ответственности, рефлективности, что в совокупности доставляет обучающемуся удовлетворение от процесса самопознания и самосовершенствования.

Выводы. Разнообразные алгоритмические варианты и механизмы ставят перед субъектом познания

проблему выбора, что позволяет сделать вывод о том, что деятельность обучающегося приобретает творческий характер. Самоорганизация обучающихся – это не что иное, как наличие у конкретного обучающегося определенных знаний и умений общеинтеллектуальной специфики, опыта творческой (алгоритмической) деятельности.

Литература:

1. Алешугина Е.А., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Особенности организации контактной самостоятельной работы студентов вуза // Социально-экономические проблемы развития муниципальных образований материалы и доклады XXIII Международной научно-практической конференции. 2018. С. 120-122.
2. Булаева М.Н., Лапшова А.В. Содержательные основы профессионального воспитания студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-5. С. 30-36.
3. 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.
4. Кутепова Л.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Формы самостоятельной работы студентов в электронной среде // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 43-46.
5. Лапшова А.В. Профессиональная подготовка бакалавров в условиях модернизации вуза // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 15.
6. Маркова С.М. Профессиональные ценности в условиях непрерывного многоуровневого образования // Вестник Мининского университета. 2013. № 3 (3). С. 10.
7. Решетова Л.П., Коняева Е.А. Роль самостоятельной работы студентов в образовательном процессе // Актуальные проблемы образования: позиция молодых Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции. 2016. С. 207-209.
8. Харисова Е.Р., Коняева Е.А. Организация самостоятельной работы студентов в процессе подготовки специалистов среднего профессионального образования // Актуальные проблемы образования: позиция молодых Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции. 2016. С. 223-225.
9. Царапкина Ю.М., Шкарупина В.В. Применение интерактивных технологий в учебном процессе как основа саморазвития студентов // Гуманитарные науки и образование. 2014. № 3 (19). С. 87-92.

Педагогика

УДК:378.2

военнослужащий Чайковский Павел Викторович
Новосибирский военный институт имени генерала
армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);
кандидат педагогических наук Тарасов Дмитрий Юрьевич
Новосибирский государственный педагогический университет (г. Новосибирск),
Новосибирский военный институт имени генерала
армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «АНТИКОРРУПЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧАЕМЫХ»

Аннотация. В публикации рассматривается образовательные аспекты формирования антикоррупционной направленности обучаемых. Даётся краткий анализ теоретических подходов в исследованиях, посвящённых данной проблеме. Акцентируется внимание на необходимости в дальнейшей теоретической и практической разработке исследований в этом направлении.

Ключевые слова: антикоррупционная направленность; противодействие коррупции; образовательный процесс; обучаемые.

Annotation. The publication deals with the educational aspects of anti-corruption orientation of students. A brief analysis of theoretical approaches in research on this problem is given. Attention is focused on the need for further theoretical and practical development of research in this direction.

Keywords: anti-corruption orientation; anti-corruption; education process; trainees.

Введение. Актуальные психолого-педагогические исследования посвящённые противодействию коррупции в России свидетельствуют о различных взглядах отечественных исследователей на личностные параметры, обеспечивающих твёрдое соблюдение антикоррупционного законодательства и осознанное неприятие индивидом данного общественно опасного явления.

Изложение основного материала статьи. Так А.А. Чушкина определяет антикоррупционное правосознание как совокупность взглядов, представлений, эмоций, выражающих отношение людей к коррупции. При этом структура антикоррупционного правосознания содержит «антикоррупционную правовую идеологию» и «антикоррупционной правовую психологию» [17]. В.А. Печенкин внедряет определение антикоррупционной компетентности – «системное социально-психологическое качество личности; многомерное образование, которое определяется через совокупность психологических и акмеологических факторов на субъективном, индивидуально-личностном, деятельностном уровнях» [9]. Т.М. Безубяк выделил антикоррупционное поведение как разновидность социального, характеризующееся действиями, направленными на повседневную и профессиональную деятельность в нравственно-этических и законных общественных рамках, без стремления к необоснованному личному обогащению [18]. О.Н. Журавлева трактует антикоррупционное мировоззрение, как «систему антикоррупционных идей, взглядов, принципов личности, в которых отражается негативное отношение личности, социальных групп и всего общества к коррупционной деятельности», [4]. по мнению исследователя данная система должна быть непротиворечиво вписана в общую мировоззренческую картину личности. В.В. Киселев также анализирует данное понятие в процессе поиска психологических детерминант такого поведения [6] автор выделяет её содержательный аспект: систему специализированных знаний в сфере антикоррупционного законодательства, коррупционогенных факторов, способах предотвращения коррупционных ситуаций; а также совокупности актуализированных конкретных навыков деятельности антикоррупционной

направленности. О.Н. Манолова и О.И. Лаптева определяют «антикоррупционную устойчивость как интегративное психологическое свойство личности, реализующееся в мотивации субъектов профессиональной деятельности, морально-нравственных качествах, ведущих ценностях и проявляющееся в ситуациях коррупционного давления» [7, 18]. А.Н. Пастушеня определяет следующие параметры антикоррупционной устойчивости: направленность; структура; уровень развития, [8], а Ю.Н. Шедько считает, что проблему обеспечения антикоррупционной устойчивости личности целесообразно решать на основе формирования антикоррупционной компетентности [19]. Интерес представляет точка зрения А.Р. Хамдеева, считающего что антикоррупционная культура – особый вид правовой культуры личности – определенных ценностных установок и способностей, компетенций, необходимых для правообусловленного поведения, антикоррупционная культура предполагает таких компетенций как: «… умение распознавать коррупцию как социальное явление; умение критически и объективно оценивать материалы, связанные с коррупционными проявлениями; способность четко представлять себе, что такое борьба с коррупцией и использовать все возможности для снижения коррупционности в тех или иных сферах жизни и деятельности; наличие устойчивой мотивации к антикоррупционному поведению», проявление антикоррупционной культуры личности происходит в виде в активной гражданской позиции. [16]. Рыбалкин Д.А. раскрывает понятие антикоррупционная позиция личности, как «… интеграцию доминирующих избирательных опосредованных отношений человека, возникающих в ходе антикоррупционной деятельности, в виде психологической связи с различными сторонами коррупции, выражающейся в его действиях, реакциях и переживаниях» [11].

Аналитический обзор исследований, посвященных формированию личности, способной и желающей противостоять коррупции, показал, что в настоящее время единая терминологическая база находится в процессе дополнения и уточнения, а подходы к определению результатов антикоррупционного воспитания не отличаются единообразием. Однако большинство ученых, исследовавших данную проблему как в психологическом, так и педагогическом аспектах достаточно четко определяют исследуемое как качество личности: антикоррупционное мировоззрение личности (О.Н. Журавлева, 2010) антикоррупционное поведение личности (Т.М. Безубяк, 2010); антикоррупционное правосознание личности (А.А. Чушкина, 2011); антикоррупционная компетентность личности (В. А. Печенкин, 2012); антикоррупционная устойчивость личности (О.Н. Манолова, 2010; О. И. Лаптева, 2013; А. Н. Пастушеня, 2013); антикоррупционная культура личности (А.Р. Хамдеев, 2015); антикоррупционная позиция личности (Д.А. Рыбалкин, 2015). Таким образом, предлагаемые исследователями определения антикоррупционной составляющей человека не всегда в полной мере способны отразить весь спектр проявлений личности в его социально-профессиональной сфере. Данные обстоятельства актуализируют поиск и обоснование антикоррупционная направленности в образовании. Отметим что широкомасштабная борьба с коррупцией, развернутая в настоящее время в нашей стране, не могла обойти стороной систему высшего образования. Это связано с тем, что именно образование наиболее полно осуществляет функцию формирования морально-этических и нравственно-правовых норм у подрастающего поколения [7, 15]. Разделяя мнение Т.Б. Качкиной, остановимся на таком определении антикоррупционного образования: «… целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства, основанный на образовательных программах, разработанных в рамках государственных образовательных стандартов и реализуемых в образовательных учреждениях для решения задач формирования антикоррупционного мировоззрения, повышения уровня правосознания и правовой культуры учащихся» [5]. Антикоррупционное образование неразрывно связано с воспитанием личности, сочетая в себе воспитание правого сознания и правовой культуры, овладение знаниями о механизмах антикоррупционного поведения: от сопротивления бытовой коррупции на уровне базового образования до профессиональной подготовки специалиста, способного противодействовать коррупции в профессиональной деятельности. Антикоррупционное образование в вузе должно базироваться на принципе превентивности. Его целью должно являться формирование ценностных установок и развитие способностей, необходимых для воспитания у обучаемых активной гражданской позиции, выражающейся, том числе, в негативном отношении к коррупции. Результат антикоррупционного образования должен обеспечить способность выполнять профессиональные обязанности и взаимодействовать с представителями власти правовыми методами. Установлено, что коррупционное поведение основывается не столько на правовой безграмотности личности или пренебрежение законами, сколько на духовных приоритетах и ценностях отдельных его членов. Соответственно, необходимо особое внимание уделять правовому аспекту формирования неприятия коррупции у обучающейся молодежи, а также акцентироваться на вопросах морально-нравственного обоснования опасности этого негативного явления.

Выдвигая предложения по реализации данных установок, считаем, что условия современного образовательного процесса имеют потенциал по обеспечению будущих профессионалов со сформированной антикоррупционной направленностью на уровне осознанной гражданской позиции. Исторический опыт показывает, что сложность оперативного решения данной задачи объясняется консервативностью педагогической деятельности. Речь идет о необходимости свежих подходов к организации образовательной деятельности и воспитательного процесса. Опыт решения подобных воспитательных задач в России в последние годы фиксирует невысокую эффективность приоритетного использования просветительского метода [1]. Увеличение уровня информированности обучаемых о проблемах и последствиях коррупции способствует формированию знаниевого блока, однако не гарантирует их антикоррупционное поведение в будущем. Необходима педагогическая оценка коррупционных действий человека и определение содержания антикоррупционного воспитания с точки зрения морали и этических норм. Стоит отметить, что в социально-производственную деятельность вовлечены специалисты разных профилей, однако их всех объединяет вузовская подготовка, что существенно повышает роль профессионального воспитания. Анализ подходов к антикоррупционному образованию в России и за рубежом [1, 2, 5, 13] позволил определить наличие как общих, так и частных его принципов. На основе полученных данных, считаем, что эффективность гармоничного встраивания антикоррупционной компоненты в образовательный процесс, может быть обеспечена соблюдением следующих исходных положений:

- системный подход,
- комплексность (формирование не только антикоррупционного мировоззрения, но и стандарта поведения),
- учет возрастных особенностей,

- гуманизация субъект - субъектных отношений в образовательной деятельности и морально-психологической подготовке,

- превентивность,

- партнерство образовательных учреждений с молодежными организациями, родителями, социально ответственным бизнесом, представителями власти и правоохранительных органов,

- направленность образовательной деятельности и морально-психологической подготовки в военном институте вузе на профессиональное воспитание с акцентом на антикоррупционный компонент,

- интегрированность в образовательный процесс,

- управление процессом становления антикоррупционной направленности через включение соответствующих норм в профессиональную культуру,

- обеспечение субъективной антикоррупционной позиции студента в процессе его профессиональной подготовки,

- преемственность,

- постепенное усложнение.

В результате анализа состояния исследуемой проблемы в российских учебных заведениях различного уровня были выявлены два основных подхода: формальный и неформальный.

В рамках формального подхода для образовательных учреждений в настоящее время разработан ряд методических рекомендации по формированию антикоррупционной направленности как в рамках имеющихся образовательных дисциплин, так и для спецкурсов.

Неформальный подход реализуется с помощью педагогического инструментария: проведения семинаров, деловых игр, конкурсов (эссе, проектов), гражданских форумов по противодействию коррупции, гражданских акций, выпуска газет и бюллетеней, газет, подготовку стендов, проведение социологических исследований силами обучающихся. Также большую роль в рамках неформального подхода играет организация взаимодействия образовательных учреждений, подростковых клубов, молодежных общественных организаций, союзов предпринимателей, органов юстиции и охраны правопорядка и т.д. Педагогическая общественность России активно включилась в процесс формирования антикоррупционного образования членов современного социума посредством внедрения в образовательный процесс специализированных антикоррупционных учебных курсов. [1, 6, 18]. Большое внимание уделяется разработке образовательных программ антикоррупционной тематики для педагогов. Целями реализации таких программ являются не только правовое просвещение, предупреждение и ликвидация коррупции в образовательных учреждениях и образовательном процессе, но и формирование антикоррупционного мышления. Реализация этих целей осуществляется с помощью изучения российского и зарубежного опыта противодействия коррупции; правых норм, регулирующих данное явление; социологического и философского обоснование неприятия коррупции; эффективных образовательных технологий формирования антикоррупционного мышления у подрастающего поколения [1, 4]. Получают распространение тематические конкурсы среди педагогов и учащихся, основной целью которых является повышение правовой грамотности обучающихся и их родителей, обучение основам антикоррупционного поведения, выявление передового опыта работы по антикоррупционному воспитанию В. Нараев с соавторами предлагает формировать антикоррупционное мышление педагогов посредством укрепления их социально-профессиональной ответственности. Использование обширного педагогического инструментария антикоррупционного воспитания на этапах дошкольного и школьного образования позволяет определить возможности формирования антикоррупционной направленности личности в высшей школе. Антикоррупционное образование в условиях высшей школы представляется целенаправленным, специально организованным педагогическим процессом формирования антикоррупционной направленности личности студента в рамках профессионального воспитания, реализуемого в учебной и внеучебной деятельности.

Стоит отметить, что элементы антикоррупционного образования внедряются в образовательную деятельность некоторых высших учебных заведений, специализирующихся на подготовке профессионалов юридического профиля, при этом, по результатам анализа содержания антикоррупционных блоков отдельных дисциплин, акцент делается на законодательных основах борьбы с коррупцией, тогда как социально-педагогического обоснования неприемлемости коррупционного поведения не приводится. Анализ же содержания учебных планов подготовки профессионалов неюридических профилей показал полное отсутствие антикоррупционной составляющей учебного процесса, тогда как внеучебная деятельность в данном направлении зачастую носит либо формальный характер, либо отсутствует вовсе. Работа по антикоррупционному образованию в большинстве российских вузов заключается во внесении в учебно-методические комплексы ряда учебных дисциплин разделов, посвященных проблемам коррупции. Также читаются специальные курсы, интегрирующие общефилософские, социологические, и специально-криминологические знания в единую систему формирования антикоррупционных знаний обучаемых. Содержательная часть данных дисциплин представлена историей развития коррупции, обзором зарубежного антикоррупционного законодательства, вопросами юридической ответственности, негативного воздействия коррупции на экономику и социум. Большинство авторов считают, что программа формирования антикоррупционного мышления должна быть междисциплинарной [13]. Ряд авторов предлагают акцентировать внимание обучающихся на этической стороне проблемы и психологических особенностях подрастающего поколения [3, 12, 14].

Выводы. Таким образом, краткий аналитический обзор исследований затрагивающих обсуждаемую нами проблему, позволил выявить юридическую и экономическую направленность антикоррупционного просвещения, тогда как психолого-педагогическим и социальным аспектам уделяется значительно меньшее внимание. Усилия, прилагаемые научно-педагогической общественностью недостаточны, ситуация остается нерешённой. Это подтверждают исследования ВЦИОМ - по мнению соотечественников, даже в самой системе образования наблюдаются коррупционные инциденты, что демонстрирует несовершенство антикоррупционного образования [10] и необходимость как профессионального воспитания так и формирования нормативно-ценностной системы личности, поскольку именно образование и воспитание как базовые компоненты несет в себе социализирующую функцию. Данные обстоятельства актуализируют поиск эффективных механизмов в рамках высшей школы, способных формировать антикоррупционную направленность личности учащихся - будущих активных членов гражданского общества.

Литература:

1. Антикоррупционное просвещение как средство профилактики коррупции. – Уфа: РИО ГБОУ РУНМЦ МО РБ, 2015. – 40 с.

2. Барышников, Е.Н. Антикоррупционное воспитание: система воспитательной работы по формированию у учащихся антикоррупционного мировоззрения в образовательном учреждении: методические рекомендации / Е.Н. Барышников, Н.В. Григорян, Л.М. Беловицкая, М.В. Бойкина; под науч. ред. С.В. Жолована. – СПб.: СПбАППО, 2010. – 59 с.

3. Бережнова, Л.Н. Интеграция и междисциплинарное проектирование в повышении конкурентноустойчивости военных институтов / Л.Н. Бережнова, Т.В. Сидорина, А.А. Зотов, Д.Ю. Тарасов // Профессиональное образование в современном мире. - Научный журнал: - Новосибирск: Издательство Сибирского отделения РАН №1 2017. – С. 873-879

4. Журавлева, О.Н. Формирование антикоррупционного мировоззрения школьников на уроках истории и обществознания. 5-11 кл. Методическое пособие / О.Н. Журавлева. - М.: Вентана-Граф, 2010. - 141 с.

5. Забродин, Ю.М. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека / Ю. М. Забродин, Б. А. Сосновский // Вопросы психологии. - 1989. - № 6. - С. 100- 108.

6. Киселев, В.В. Психологические детерминанты антикоррупционного поведения сотрудников государственной организации: автореф. дисс. …. канд. психол. н. – М. 2016. – 24 с.

7. Курдюков, Б.Ф. Ценностное воспитание как условие развития нравственного сознания у школьников / Б.Ф. Курдюков, А.Г. Хентонен, Ю.Н. Синицын // Известия Академии педагогических и социальных наук. Материалы научно-практической конференции. - 2010. - С. 436-441.

8. Пастушеня, А.Н. Антикоррупционная устойчивость личности: психологическая характеристика / А.Н. Пастушеня // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 6 (56). – С. 25–28

9. Печенкин, В. А. Формирование антикоррупционной компетентности государственных служащих: автореф. дисс. … канд. псих. н.:– М., 2012. – 21 с.

10. Причины коррупции и как с ними бороться [Электронный ресурс] // Пресс-выпуск ВЦИОМ. – 2008. - № 1048. - Режим доступа: http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=10707]

11. Рыбалкин, Д.А. Формирование антикоррупционной позиции курсантов вузов МВД России средствами социально-культурной деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. н. - Казань, 2015. - 21 с.

12. Сидорина, Т.В., Зотов А.А., Тарасов Д.Ю. Подготовка курсантов Росгвардии к профессионально-воспитательной деятельности. / Т.В. Сидорина, А.А. Зотов, Д.Ю. Тарасов // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал): - Красноярск: ООО «Научно-инновационный центр» Т.8 №2-2 2017 – С. 205-208.

13. Стрельская, Н.И. Антикоррупционное образование. Методическое пособие / Н.И. Стрельская, В.А. Лапидус, В.А. Сержина и др. / Под общ. ред. Н.И. Стрельской. - Мурманск, 2008. – 86 с.

14. Тарасов, Д.Ю. Критерии эффективности познавательной деятельности курсантов военных институтов / Д.Ю.Тарасов // Философия образования. 2013. №1 (46). С. 220-224

15. Фоменко, Г.Ю. Гуманитарное образование как профилактика социальных деструкций / Г.Ю. Фоменко // Психология. Экономика. Право. - 2013. - № 2. - С. 108-117.

16. Хамдеев, А.Р. Педагогическое обеспечение формирования антикоррупционной культуры студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. н. - Казань, 2015. - 22 с.

17. Чушкина, А.А. Структура антикоррупционного правосознания: правовая идеология и правовая психология / А. А. Чушкина // Современное право. – 2011. - № 3. – С. 23-26.

18. Шарапова, Е.А. Формирование антикоррупционной направленности личности в профессиональном воспитании студента вуза: дис. канд пед. н. Краснодар – 2016 – 163 с.

19. Шедько, Ю.Н. антикоррупционная устойчивость государственных и муниципальных служащих в системе устойчивого развития региона / Ю.Н. Шедько // Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – 2014. – № 6: Режим доступа: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15432].

УДК: 37.376

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)

ТЬЮТОРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В данной статье авторы обращаются к рассмотрению проблемы сопровождения образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Авторы отмечают рост толерантности общества по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Рассказывается о появлении в России инклюзивных образовательных практик. Даётся определение инклюзивного образования. Важным условием перехода к инклюзивной форме образования, его успешность авторы видят в системе тьюторского сопровождения и поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья. Указывается на цель и задачи тьюторской деятельности в ситуации инклюзивного образования. Рассматриваются компетенции тьютора в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, инклюзивная практика, инклюзивное образование, тьютор, тьюторская деятельность, тьюторское сопровождение, компетенции тьютора.

Annotation. In this article, the authors turn to the problem of accompanying the education of children with disabilities and disabilities. The authors note the growth of tolerance of the society in relation to people with disabilities. It is told about the emergence of inclusive educational practices in Russia. The definition of inclusive education is given. An important condition for the transition to an inclusive form of education, its success is seen in the system of tutorship support and support for children with disabilities. It indicates the purpose and objectives of tutoring activities in the situation of inclusive education. The competence of the tutor in inclusive education is considered.

Keywords: children with disabilities and disability, inclusive practice, inclusive education, tutor, tutoring, tutoring, tutor's competences.

Введение. 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 [5]. Следует отметить, что каждый ребёнок индивидуален. О качестве и эффективности системы образования можно судить по тому, как встраивается в неё ребёнок с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Именно из осознания актуальности и важности включения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в нормальную социальную среду и начала развиваться система инклюзивного образования, которая получила широкую поддержку не только на международном, но и на национальном уровне. 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. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство, реализующее практику инклюзивного образования, – это тенденция современности. Детям с ограниченными возможностями здоровья предоставляется возможность реализовать право на получение образования. Указанная проблема является актуальной, на неё обращают внимание не только исследователи, педагоги, родители. Она находится в центре внимания государственной политики в образовании.

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.Никитина; 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; интеграция лиц с инвалидностью образовательными средствами – С.С.Лебедева; о профессиональном самоопределении и профориентации инвалидов – Е.М.Старобина, С.А.Стеценко. На сегодняшний день отмечается рост численности детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Актуальной проблемой мирового сообщества выступает вопрос включения людей с ограниченными возможностями здоровья в реальную жизнь общества,

государства. Около 450 миллионов человек с психическими и физическими нарушениями в развитии насчитывается в мире на сегодняшний день. Такие данные приводит ООН. Это практически десятая доля всего населения планеты. Указанную проблему подтверждает Всемирная Организация Здравоохранения (ВОЗ), данные свидетельствуют, что процент людей с отклонениями в развитии достигает цифры 13 % по сравнению с общим числом населения. Всего на планете 200 миллионов детей с ограниченными возможностями здоровья. Каждый год в России появляется на свет около 50 тысяч младенцев, которых признают инвалидами [1]. 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 [2, С. 4292-4297]. Возможность организации совместного обучения детей с различными образовательными потребностями впервые нашёл 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. Инклюзивное образование не возникает само по себе. Оно является одним из направлений организации инклюзивного общества, которое развито социально и политически, безопасно, гармонично, устойчиво. Инклюзивное образование в своём развитии не ориентировано на отказ от устоявшейся системы специального образования. В данном случае вопрос состоит в поиске направления развития образования в сторону реализации права на обучение с учётом особых образовательных потребностей для детей с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью по месту жительства, с детьми своего возраста. Происходящие на сегодняшний момент преобразования в системе российского образования, развитие инклюзивной практики гарантируют равные права на получение образования и доступность общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, выбор приемлемого для них образовательного маршрута. Можно констатировать, что в российском образовании наблюдается переход от модели закрытого обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья к всё более открытым моделям. В последнее время распространяется опыт инклюзивного образования. 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. Отечественная практика, учитывая зарубежный опыт, реализует ряд подходов к обучению лиц с адаптивными возможностями. Е.Р.Ярская-Смирнова в своих исследованиях говорит о разграничении понятий интеграция и инклюзив. Интеграция в обучении рассматривается исследователем в качестве создания в учреждениях образования адаптивных программ, предназначенных для обучающихся с особенными адаптивными возможностями. Инклюзивное образование трактуется как совместное обучение студентов без проблем со здоровьем и обучающихся с адаптивными возможностями, при котором с использованием особых методик устанавливаются дружеские взаимоотношения в процессе обучения [14]. Инклюзивное, или включённое, образование – термин, который используется при описании процесса обучения детей с особыми потребностями. Инклюзия в трактовке В.Р. Шмидта выступает как «…процесс вовлечения людей в социально одобряемую деятельность, то есть такую деятельность, которая обеспечивает, с одной стороны, права, а с другой, – социальную активность» [13]. Инклюзивное образование выступает процессом развития общего образования, подразумевающим доступность образования для всех, то есть приспособления к всевозможным нуждам всех детей, что в состоянии обеспечить доступность образования детям с особенными потребностями. Следовательно, вузы должны стремиться к созданию специальных условий, при которых учебный процесс будет методически сопровождён при помощи адаптационных модулей в дополнение к образовательным программам. Эффективность инклюзивного образования напрямую зависит от психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Основываясь на подходе М.Р. Битяновой, психолого-педагогическое сопровождение можно определить в качестве целостной системно организованной деятельности, способствующей созданию социально-психологических и педагогических условий успешного обучения и психологического развития в образовательной среде формирующейся личности [9]. Идея инклюзивного образования заключается в том, что включиться в систему образования должен быть готов не сам ребёнок, а включению любого ребёнка способствует сама система образования [3]. Инклюзивное образование рассматривается как образование для каждого в отношении его приспособления к нуждам людей с физическими нарушениями, такое образование осуществляется непосредственно во взаимоотношении: студенты 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 [4]. 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.

Основным компонентом, на наш взгляд, в данной ситуации является наличие помощника, ассистента, консультанта по инклюзивному образованию. Профессия тьютора в данной ситуации приобретает особое значение. Тьютор может выступить как связующее звено, обеспечить координацию педагогов, специальных педагогов, психологов, различных специалистов на любом этапе образовательного процесса. Переводя с английского «Тьютор» – «tutor» мы видим, что он является педагогом-наставником, преподавателем-консультантом, домашним учителем, репетитором, дающим частные уроки, школьным наставником. Этимология этого слова (лат. tueor – заботиться, оберегать) сопряжена с такими понятиями, как «защитник», «покровитель», «страж» [7]. 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 [12]. К рассмотрению тьюторства обращались учёные, среди которых можно назвать Н.Ю.Белякову, Т.М.Ковалёву, Н.В.Рыбалкину 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 [11]. Тьюторство является практикой, способствующей построению и реализации индивидуальной стратегии образования, принимающей во внимание индивидуальные возможности личности, образовательную и социальную среду и задачи основной деятельности. Тьютор оказывает помощь при определении эффективности обучения посредством развёрнутого оценивания; осуществляет консультирование по вопросам образовательного движения; сопровождает индивидуальную образовательную программу обучающегося; способствует организации обратной связи и оформлению образовательной инициативы [10]. Тьюторское сопровождение – это деятельность педагога, направленная на индивидуализацию образования, на выявление и развитие мотивов и интересов обучающихся в образовательном пространстве, на нахождение образовательных ресурсов для создания индивидуальной программы образования [8]. Оно является необходимым условием достижения качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью. Тьюторская деятельность в ситуации инклюзивного образования может реализовываться по следующим направлениям: создание условий социализации студентов 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: ценность человека не зависит от его способностей и достижений; каждый человек способен чувствовать и думать; каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; все люди нуждаются друг в друге; подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников; для всех обучающихся достижение прогресса, скорее, может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут; разнообразие усиливает все стороны жизни человека [6]. Следует отметить, что не каждый педагог в состоянии реализовать тьюторские функции при работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Тьюторское сопровождение в данной ситуации предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке специалиста. 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 работы, 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. Основные принципы, которых должен придерживаться каждый участник инклюзивного образовательного пространства, выступают: интересы обучающегося должны находиться в приоритете; непрерывность сопровождения должно быть непрерывным и целенаправленным; при сопровождении должны соблюдаться гибкость и систематичность; комплексный подход к сопровождению предполагает преемственность на разных образовательных уровнях; должен соблюдаться принцип сетевого взаимодействия; все советы специалистов должны носить рекомендательный характер. Тьюторская деятельность в ситуации инклюзивного образования оказывается зависимой от множества факторов, к которым можно отнести: психологическую готовность администрации и всего коллектива учреждения образования к инклюзии, чёткое понимание главных ценностей, сущности инклюзивной деятельности и принятие их; создание специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья; привлечение к образовательному процессу специалистов по данному профилю, организацию психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. В инклюзивном образовании тьютору необходимо удерживать социокультурные основания образовательного процесса, одновременно являясь профессионалом своего дела. По нашему мнению, тьютор в инклюзивном образовании – это специалист с высшим специальным образованием в области специальной педагогики и психологии, имеющий педагогический опыт и опыт практической деятельности с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Также важно практическое представление о конкретных областях деятельности, имеющих непосредственное отношение к обучению людей с ограниченными возможностями здоровья. Успех образовательной деятельности и её результативность напрямую зависит от ориентации тьюторской деятельности на: формирование навыков самоконтроля и саморегуляции психоэмоционального состояния обучающихся; оказание помощи и поддержки обучающимся в определении и осознании предметной деятельности с целью решения возникающих проблем; стимулирование обучающихся в проявлении характерных способностей; создание благоприятной атмосферы для коммуникации внутри группы обучающихся и за её пределами. Моральные и этические качества тьютора также должны быть на высоком уровне. Ему следует обладать способностью адекватной оценки своих личностных и профессиональных качеств. Это рефлексивная и рефлексирующая личность, которая ясно понимает и удерживает границы своей профессиональной деятельности. Вышеперечисленные компетенции, несомненно, важны. Однако тьютор, бесспорно, должен обладать адаптивностью, стрессоустойчивостью, коммуникабельностью, владеть современными информационными технологиями, выбором методов, средств и инструментария при решении профессиональных задач, толерантностью, гибкостью, готовностью прийти на помощь. Тьютор – это организатор и планировщик, ответственный за качество, саморазвитие, личностный рост.

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.

Литература:

1. Воронова Е. Г., Харлампиева С. Я., Шейко Н. Адаптация детей 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
2. Гребенникова В.М. Развитие инклюзивного образования в Российской Федерации: проблемы и перспективы. Fundamental Research №2, 2015. - С. 4292-4297.
3. Джумагулова Ч. А. Принципы и практика инклюзивного образования. — Бишкек, 2001.
4. Зозуля Т.В. Комплексная реабилитация инвалидов: учеб.пособие. М.: Академия, 2005. – 30 с.
5. Кудрявцев В.А., Каштанова С.Н. Терминологическое поле понятия «безбарьерная дидактика» в системе инклюзивного высшего образования // Вестник Мининского университета. 2017. №2. С. 3
6. Понятия и принципы инклюзивного образования [Электронный ресурс]. https://bibliomir83.blogspot.ru/2014/04/blog-post_4004.html. (дата обращения 26.10.2017).
7. Проскуровская И.Д. Опыт реконструкции исторических оснований тьюторства (на материале английских университетов) // Вестник Томского гос.ун-та. 2009. №2(6) - С. 73-81.
8. Профессия тьютор. Институт интегрированного (инклюзивного) образования. Информационно-аналитический бюллетень, Москва, 2012.
9. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. - М.: МГППУ, 2012. – 156 с.
10. Челнокова Е.А. Тьюторское сопровождение научно-исследовательской деятельности школьников в профильной школе. Исследовательская работа школьников. 2009. № 3. - С. 42-46.
11. Челнокова Е.А., Набиев Р.Д. Внедрение тьюторской деятельности в образовательное пространство высшего учебного заведения // Вестник Мининского университета. 2014. №4 (8). С. 38
12. Челнокова Е.А., Тюмасева З. И. Тьюторская деятельность в дистанционном обучении // Вестник Мининского университета. 2016. №3 (16). С. 17
13. Шмидт В.Р. Социальная эксклюзия и инклюзия в образовании: учебно-метод. пособ. Московская высшая школа социальных и экономических наук. Информационно-аналитический портал Socpolitika.ru
14. Ярская-Смирнова В.Н. Социальная инклюзия в образовании: когорты проблемного детства // Цивилизация знаний: глобальный кризис и инновационный выбор России. М.: ИНИОН, 2009
15. 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.

Педагогика

УДК: 378

магистрант Черемисина Юлия Валерьевна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

МЕТОДЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье изложен материал о методах и условиях нравственного воспитания старших дошкольников. Исследовав литературу на данную тему, мы выявили, что многие авторы занимались этой проблемой. В последнее время в трудах известных ученых широко используют понятия «духовность» и «нравственность», но чаще всего в научно-педагогических работах встречается такое понятие, как «духовно-нравственное». По данной литературе, мы выявили, что процесс формирования духовно-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста многогранный, длительный и сложный.

Ключевые слова: нравственные качества, старший дошкольный возраста, нравственное воспитание.

Annotation. This article presents the material on the methods and conditions of moral education of senior preschoolers. After studying the literature on this topic, we found that many authors were engaged in this problem. Recently, in the works of famous scientists widely use the concept of "spirituality" and "morality", but most often in scientific and pedagogical works there is such a thing as "spiritual and moral". According to this literature, we have found that the process of formation of spiritual and moral qualities in children of preschool age is multifaceted, long and complex.

Keywords: moral qualities, senior preschool age, moral education.

Введение. Понятие нравственное воспитание П.И. Подласов рассматривает в своих работах, как «целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувств и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали» [5].

И.Ф. Харламов нравственное воспитание описывает, как «процесс, что указывает на личное развитие ребенка. Такой процесс формирует у ребенка любовь к Родине, к семье, к труду, к окружающему миру» [6]. Автор нравственное воспитание разделяет на несколько видов воспитания, такие как патриотическое, экологическое, эстетическое. Если рассматривать средства нравственного воспитания, которые социально необходимы для ребенка, И.Ф. Харламов перечисляет их: долг, честь, совесть, достоинство.

Понятие «нравственность» тесно связано с понятием «духовность» Эти два понятия между собой взаимосвязаны, нравственность характеризует личностное отношение к ценностям. Б.Т. Лихачев считает, что "нравственность более личное, которое характеризует состояние души, совершаемые поступки могут быть измерены только его совестью. Человеку как существу свободному, дано право на свой нравственный

выбор» [4].

Изложение основного материала статьи. В последнее время в трудах известных ученых широко используют понятия «духовность» и «нравственность», но чаще всего в научно-педагогических работах встречается такое понятие, как «духовно-нравственное». Тут ученик рассматривается не как личность с определенным набором качеств, необходимых для выполнения социальных функций, а как целостный человек, являющийся частью окружающего мира и ориентированный на высшие ценности бытия.

Исследуя данную проблему, мы выявили, что процесс формирования духовно-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста многогранный, длительный и сложный. Такой процесс реализуется в различных формах и разнообразными методами, приемами и воспитательными средствами. Форма воспитания в педагогике – это способ организации процесса воспитания.

Классифицируют формы формирования нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста по-разному, в зависимости от выбранной основы классификации [2].

Если взять форму воспитания и метод воспитания, то они тесно связаны между собой. В большинстве одни и те же способы воспитательного характера определяются, что формой, что методом (например, беседа).

Перечислим формы нравственного воспитания в дошкольном возрасте, при этом формируют нравственные качества:

– прямая форма;
– косвенная форма;
– виртуальная форма.

Прямая форма воспитания старших дошкольников, заключается такое формирование нравственных качеств с помощью реального общения взрослого и ребенка. Такая форма воспитания наиболее эффективна для ребенка, все задания, упражнения, подсказки и т.д. он сможет увидеть и почувствовать в реале, из-за дня в день можно передавать опыт. В детском саду педагог сможет на наглядном примере, что-то показать или объяснить ребенку, дому родители глаза в глаза объясняют ребенку, как нужно делать правильно, а как не правильно, возникший вопрос можно задать сразу.

Косвенная форма воспитания старших дошкольников, в этом случае если ребенок не часто посещает детский сад и педагог с ним видится очень редко. Ребенок сегодня получил информацию, а несколько дней его не водят в детский сад, и поток информации прерывается. Редкий контакт в общение с родителями, нет времени на воспитание своего ребенка.

Виртуальное воспитание, ребенок всю информацию получает через экран, телефон, телевизор и т.д. В таком случае ребенок не посещает дошкольные организации, ни контактирует с родителями. Все свое воспитание он получает через виртуальное общение. Такая форма воспитания очень не благополучно влияет на ребенка и на его дальнейшее развитие. Такие дети зачастую плохо разговаривают, эгоистично относятся к окружающим, не идут на контакт с другими детьми.

Ю.К. Бабанский исследовал данную проблему и выявил, что «метод воспитания, это способ взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитуемых, направленной на решение воспитательных задач» [1].

Если рассматривать, что такое метод воспитания, то можно сказать – это способ педагогического воздействия, и он помогает сформировать личность человека. А в старший дошкольный возраст методы духовно-нравственного воспитания очень ответственная часть и зависит она от воспитателей дошкольной организации. Воспитатель детского сада должен организовать процесс духовно-нравственного развития. Методы нравственного воспитания помогают целенаправленно воздействовать на ребенка, организуется и направляется их жизнедеятельность, обогащается их нравственный опыт [2].

Анализ исследуемой литературы показал, что к воспитанию старших дошкольников необходим комплекс различных методов. По изученному нами материалу можно составить классификацию методов нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста:

– игровой метод;
– метод просмотров видео, картин;
– метод наблюдения.

Игровой метод, подразумевает под собой воспитать ребенка с помощью игры, но в игре обязательно должен присутствовать взрослый. С помощью игры в ребенка можно вложить как положительные, так и отрицательные качества. Сформировать нравственные качества может любая игра, даже спортивная, ребенок просто работая в коллективе понимает, что к соперникам нужно относиться справедливо, играть по правилам, а со своей командой быть сплоченным. Даже если ты один против всех в игре, нужно стремиться сохранять дружеские отношение со всеми. Игра в старшем дошкольном возрасте помогает ребенку в свободной форме установить связь со сверстниками, приучает его к самостоятельности. Они сами выбирают тему, игровые цели и действовать на основе знания норм и правил поведения, имеющихся представлений о явлениях действительности. Во время игры взрослый замечает все достоинства и недостатки на уровне нравственного развития ребенка.

Метод просмотров видео или картин. Этот метод в современное время самый доступный для детей, многие дошкольники с малых лет могут управлять всеми техническими средствами. Самостоятельно включают телефоны, компьютеры и лучше любого взрослого владеют техникой. Поэтому сейчас неудивительно, что дети просмотрев видео ролик своего любимого мультика или детской передачи, копируют персонажей и делают также. Таким образом, с помощью просмотров видео или картин сформировать нравственные качества у ребенка можно, нужно только следить за тем, что смотрит ваш ребенок, включать ему положительные детские программы, где они его научат доброму.

Также мы выявили, что очень эффективно на ребенка влияет большое целенаправленное наблюдение, это тоже один из методов. Например, педагог организовал в детском саду на прогулке, когда старшие дети играют, а младшая группа детей наблюдает за ними. Он не относиться к пассивным методам, детский опыт впитывает информацию, исподволь формирует отношение к явлению и положительно влияет на поведение. Можно использовать показ действия. Этот метод эффективен в воспитании навыков культурного поведения у детей.

Рассмотрим метод организации воспитателем и родителем деятельности, которые немало важную роль выполняется в воспитание ребенка, носит этот метод общественно полезный характер. Родители с педагогами

совместно организовывают мероприятие, как культмассовые, так и хозяйственные работы, уборка территории.

Исследовав, данную тему мы определи, что формы организации и методы нравственного воспитания имеет значение от индивидуальных особенностей ребенка. Воспитательную работу можно проводить не массово по группам, а в индивидуальном порядке. Итоговая цель работы в группе - воспитать личность каждого дошкольника, и не в зависимости, как достигнуть, этот результат. Главное не создать коллектив, а сформировать нравственные качества и ребенка.

Рассмотрим еще одну классификацию методов воспитания старших дошкольников, автором которой является Г.И. Щукина, и перечислим несколько групп методов воспитания:

1. «Методы формирования сознания личности (рассказ, объяснение, этическая беседа, пример и др.).
2. Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения (упражнение, педагогическое требование, поручение, воспитывающие ситуации и др.).
3. Методы стимулирования поведения и деятельности (соревнование, поощрение)» [4].

Кроме методов нравственного воспитания старших дошкольников, также учитываются и условия, распишем несколько условий (причин) которые могут вытекать из методов:

- сформировать цель и задачи в нравственном воспитание дошкольников. Цель должна оправдывать и определять методы, как постоишь цель, так и достигнешь конечный результат;
- возрастные особенности детей. Все зависит от возраста ребенка, какими методами будет решаться задача, а зада у всех одинаковая. Чем ребенок старше, тем у него социальный опыт, психологически и нравственные качества лучше развиты. У детей в любом дошкольном возрасте нужно формировать нравственное воспитание но методы воспитания менять в зависимости от возраста;
- индивидуальные и личностные особенности дошкольников. Необходимо учитывать особенности ребенка, конечно не каждый воспитатель стремиться использовать этот метод, которые развивает личные способности, показать собственное «Я»;
- взаимоотношение в группе, обстановка в коллективе. Для положительных условий формирования нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста нужно учесть какая обстановка в коллективе детского сада, отношение между детьми.

Если использовать определенные условия в любых методах, то это может привести к эффективному результату:

Первое условие которое должно использоваться, содержание метода должно быть гуманным. Во время формирования нравственных качеств у дошкольников нужно не унижать ребенка и не нарушать его права, в не зависимости от возраста.

Второе условие, реальность метода, с завершенной логикой. Осуществляться такой метод должен без затруднений и с достигнутой целью.

Третье условие, метод должен быть разнообразным. Придерживаться шаблону, но учитывать индивидуальность каждого ребенка и ситуацию. Если не соблюдать это условие, метод убеждения может превратиться в назидание и перестанет приносить нужный результат.

Четвертое условие, тактичным должно быть воспитание. О методе воспитания, дошкольник не должен догадываться, это самый лучшей эффект, которые дает опосредованное воздействие. Когда воспитатель владеет таким качеством, как тактичность, это большое искусство.

При выбора метода, обязательно нужно учесть конечный результат, итоговое воздействие выбранного метода на конкретного ребенка. Если у педагога нет полной уверенности на положительный конечный, то следует поменять метод воспитания. В этом возрасте у детей результаты меняются, нет определенного и постоянного. Педагог должен настраиваться на степенность результата, и ожидания могут не оправдать.

Каждый метод сам по себе индивидуален, с каждым можно работать по особой спецификой и в определенной области. Вот, например, в формирование нравственных качеств у дошкольников в современное время часто всего используют рассказы на этическую тему. Для ребенка этого возраста это красочный пример, рассказ с эмоциональным характером и нравственное содержание. Таким образом, ребенку рассказ поможет разобраться по детально, понять смысл моральных оценок и норм поведения.

Одно из эффективных средств формирования нравственных качеств у детей является собственная деятельность детей, например, игра. Она, как способ познания окружающего мира, дает ребенку в яркой, доступной иинтересной форме представления о том, как принято себя вести в той или иной ситуации, заставляет задуматься над своим поведением. Нельзя забывать о дисциплинирующем значении игры, так как соблюдение установленных правил является важным условием получения результата. Для этих целей используют самые разнообразные виды игр. Например, в подвижных играх, применяемых в основном для решения задач физического воспитания, дети соревнуются: кто быстрее оббежит вокруг школы, кто дальше бросит мячик. Но в эту игру можно внести элементы нравственного воспитания. Один бежал и упал, другой спешит победить всех, третий тоже хочет быть первым, но остановился, чтобы помочь упавшему. Важнейший этический аспект лежит в основе поведения ребенка. Втакой ситуации ребенку еще раз дается понять: в основе поведения лежит нравственное начало [4].

Особую ценность имеет народная игра. Традиционные народные игры хороши не только тем, что ребенок воспринимает родную речь, получает сведения из истории нашего народа. Он также осознает, что вся народная культура базируется на нравственных обычаях и традициях. Так же могут быть проведены сюжетно-ролевые игры, например знакомство с профессиями. Выбрав, к примеру, профессию врача, обговаривают с детьми правила поведения в поликлинике, в кабинете доктора, в аптеке. С целью формирования нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста могут быть организованы и дидактические игры, главная цель которых – формирование и воспитание ребенка. Их хорошо использовать при отработке правил и норм нравственного поведения.

Особое место занимает общение, которое выполняет задачи корректировки (уточнения) представлений о морали и воспитании чувств и отношений. Средством нравственного воспитания может быть вся та атмосфера, в которой живет ребенок: атмосфера доброжелательная, с любовью, гуманностью или жестокостью, безнравственностью. Окружающая ребенка обстановка – это также является средством воспитания чувств, представлений и поведения [3].

Изучая литературу, мы выделили, что формы организации и методы формирования нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста изменяются от индивидуальных особенностей детей.

Воспитательная работа проводится не только со всей группой, но и принимает индивидуальные формы. Конечная цель работы с коллективом - воспитание личности каждого ребенка. Этой цели подчиняется вся воспитательная система.

Выводы. Таким образом, рассмотрев многообразие имеющихся форм, методов и средств формирования нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста мы выделили, что в дошкольной педагогике принята следующая классификация методов формирования нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста: методы формирования навыков и привычек поведения; методы формирования нравственных представлений, суждений, оценок; методы коррекции поведения. Каждая из форм организации формирования нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста (занятия, совместная практическая деятельность) может включать в себя применение и реализацию различных методов воспитания, которые способны стимулировать различные виды познавательной деятельности детей дошкольного возраста и способствовать формирования нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Гагарина, К. Е. Роль учителя в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения / К. Е. Гагарина // Молодой ученый. — 2011. — №3. Т.2. — С. 110-115

2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование) [Текст] / - М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

3. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект [Текст] / А.Я.Данилюк, А.М.Кондаков, В.А.Тишков. Рос.акад.образовании, 2009. – 00 с. – (стандарты второго поколения).

4. Лихачев, Б.Т. Философия воспитания: спец. курс 6, учеб., пособие для студентов вузов / Б.Т. Лихачев. - М.: Прометей, 1995. - 282 с.

5. Подласый И.П. Педагогика: учеб. – М.,1996. – Ч. III. – Разд. 5.

6. Харламов, И.Ф. Педагогика: Курс лекций. [Текст] / И.Ф. Харламов – М.: Просвещение, 1990.

Педагогика

УДК: 373.5

доктор педагогических наук, профессор Чижакова Галина Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева» (г. Красноярск);
кандидат педагогических наук Чиганова Елена Анатольевна
Краевое государственное автономное учреждение дополнительного профессионального
образования «Красноярский краевой институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования» (г. Красноярск)

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ МОТИВОВ УЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования ценностных мотивов учения старшеклассников; представлен авторский подход к решению названной проблемы в современной образовательной практике.

Ключевые слова: мотив учения, ценностный мотив учения, гуманистические ценности, внешние мотивы учения, внутренние мотивы учения.

Annotation. The article covers the problem of development of high school students' values for studying and the author represents her approach to the problem solution in modern educational practice.

Keywords: motivation for studying, value for study, humanistic values, external motivation for learning, internal motivation for learning.

Введение. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный государственный образовательный стандарт актуализируют задачу развития личности познающего человека в процессе обучения. Личностное развитие определяется позитивными изменениями в системе ценностных ориентаций; иерархии потребностей; целей; идеалов, в целом характеризующих мотивационную сферу личности. В связи с этим особую значимость приобретает проблема развития ценностных мотивов учения школьников. Это ставит задачу рассмотрения современных концептуальных подходов к изучению и формированию внутренних (ценностных) мотивов учения обучающихся, характеризующихся наличием у школьников потребности в познании, аксиологической направленностью цели познавательной деятельности, осознанием значимости учения как личностной ценности.

Изложение основного материала статьи. Категория «ценностный мотив учения» изучается философией, психологией, педагогикой. Под ценностным мотивом понимается личностное образование, непосредственно побуждающее к выбору и осуществлению способа действия, в основе которого лежат гуманистические ценности.

Проблема формирования ценностного мотива учения рассматривается во взаимосвязи с развитием самостоятельности как способности школьника обходиться без помощи учителей и товарищей. При этом акцент делается на то, что внешние стимулы нередко встречают внутреннее сопротивление личности, и поэтому необходимо, чтобы сам обучаемый захотел что-то сделать и делал это (И.П. Подласый).

В.А. Петровский подчеркивает, что предмет познавательной деятельности (проблематизация, мыслительные задачи и т.п.) является внешним стимулом возникновения или появления мотива. Внутренний (личностный) стимул возникает в процессе решения мыслительных задач, которые придают познавательной деятельности характер личностной значимости. Именно в таких ситуациях проявляется личностный мотив учения, который характеризуется «выходом субъекта за рамки ситуационно заданной деятельности».

Внешнее образовательное пространство, способствующее формированию внутренней образовательной среды, где реализуются интересы, склонности, ценностные ориентиры самих школьников обеспечивает появление внутренних стимулов и побуждений, что обеспечивает переход внешних мотивов учения во внутренние, ценностные.

Мы предположили, что для решения поставленной задачи обучающихся необходимо включить в различные виды деятельности: деятельность целеполагания, рефлексивную деятельность, контрольно-оценочную деятельность. Остановимся более подробно на данных видах деятельности, способствующих, на наш взгляд, формированию ценностных мотивов учения. Сначала цели деятельности предлагались учителем и создавались условия для их принятия (коллективное обсуждение, выявление осознания целей, корректировка), после чего учащиеся самостоятельно формулировали цели. По окончании проделанной работы обучающимся было предложено разработать свой алгоритм постановки цели и определить на его основании обобщенные образовательные цели с учетом требований общества, задач образовательной системы. Для этого школьникам предлагалось обратиться к содержанию лекций учителя и специально подобранным текстам для самостоятельного изучения. Результатом работы стали разработанные школьниками алгоритмы постановки цели. Поскольку они носили неполный характер, школьникам была предложена эвристическая схема разработки образовательных целей, состоящая из примерной формулировки цели; необходимых условий; способностей учащихся; предполагаемых результатов. (М.В. Кларин). На этапе постановки целей учащимся были предложены на выбор различные способы их постановки. В результате была достигнута договоренность о том, что оптимальным способом постановки целей является тот, который формулируется через результат обучения, выраженный в действиях учащихся, например, как умение анализировать текст.

На формирование ценностных мотивов учения существенное влияние оказывает принятие школьниками решений в процессе образовательной деятельности. Учебные задачи, предлагаемые школьникам, побуждали их осуществлять эффективные способы своих действий. Важнейшими компонентами таких способов являются остановка и рефлексия. Остановка рассматривалась нами как необходимая, чтобы переключиться на другую деятельность – рефлексивную. Здесь материал предлагался обучающимся в виде лекции. После проведения лекции были организованы уроки по формированию рефлексивных умений школьников. Учащиеся были ознакомлены с различными видами, алгоритмами и формами осуществления рефлексивных действий. Работа по организации рефлексивной деятельности школьников способствовала переходу от неосознанного поведения к ответственному, формированию ценностного отношения к учению, являющегося основанием для формирования ценностных мотивов учения.

При организации опытно-экспериментальной работы, направленной на формирование ценностных мотивов учения в процессе изучения учебного предмета, было уделено внимание контрольно-оценочной деятельности школьников. Под контролем и оценкой, вслед за Н.А. Ануфриевой, И.И. Будницкой, Т.А. Матис, мы понимали управляемый самими школьникоми произвольный процесс контроля за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав действия. Основными задачами контрольно-оценочной деятельности первоначально рассматривалось определение основных принципов контроля и оценивания, ознакомление с приемами и способами контроля и оценивания средствами самоконтроля и самооценки на основе операционального контроля по заданному эталону, выделение критериев выполнения задания; предъявление и фиксация достижений и приемов преодоления трудностей учащимися.

Совместно с обучающимися были определены принципы организации контрольно-оценочной деятельности:

- ♦ <u>принцип развития</u>, создающий возможность обеспечения учета индивидуальных особенностей каждого ребенка;
- ♦ <u>задачный принцип</u>, указывающий на то, что контроль и оценка как учебные действия должны возникать у учащихся в качестве особого рода задач, так как вне задачи контроль и оценка не могут быть эффективными;
- ♦ <u>принцип рефлексии</u>, позволяющий определить рефлексивный контроль и оценку, определяющий поиск новых необходимых способов деятельности;
- ♦ <u>принцип ведущей роли ученических действий контроля и оценки</u>, обеспечивающий условия постепенной передачи контрольно-оценочного механизма от учителя к учащимся.

Ряд авторов (А.Б. Воронцов, Г.А. Цукерман и др.) указывают на необходимость специальных уроков по выработке средств и форм контроля и оценки, обучению само- и взаимоконтролю. Поэтому нами предусматривалась содержательная и функциональная взаимосвязь лекционных и семинарских занятий. К примеру, содержание лекционного занятия раскрывало существующие подходы к контролю и оценке. Семинарское занятие было направлено на более глубокое изучение теоретического материала и на самоопределение школьников относительно организации собственных действий контроля и оценки. Были достигнуты договоренности об осуществлении в процессе изучения учебного предмета самоконтроля рефлексивного, предваряющего, операционального и итогового. Оценку мы рассматривали как способ реализации ценности, так как в процессе познания школьник осознает объективную реальность, в процессе оценки он осознает себя в ней. Лишь в результате сравнения, выбирая критерии, субъект выявляет собственные потребности и интересы. Далее при защите индивидуальных творческих работ обучающимся предлагалось высказать оценочные суждения, включающие в себя положительные стороны работы и содержащие замечания и пожелания.

Ориентирование учащихся на раскрытие ценностных аспектов учебного предмета в процессе лекций осуществлялось следующим образом: школьникам предъявлялось содержание лекции и сообщалась информация о возможных способах самостоятельного получения знания, о значимости целеполагания, рефлексии, самоконтроля и самооценки в процессе изучения темы или раздела. На практических занятиях, направленных на стимулирование школьников к самостоятельному познанию они обучались самоконтролю и взаимоконтролю, самооценке и взаимооценке, целеполаганию, рефлексии, посредством включения в различные виды деятельности.

Такой подход обеспечивает усвоение знания как процесс интериоризации деятельности, т.е. превращение внешней деятельности во внутреннюю, и как процесс экстериоризации деятельности, в результате которого осуществляется творческое преобразование личности. Мы учитывали то, что генезис действия лежит и в отношениях обмена деятельностями между обучающим и обучаемыми. В зависимости от конкретных условий, в которых осуществляется обмен деятельностями, он в разной степени осознается ее участниками. Исходя из этого, школьники сначала решали специально подобранные задачи, а затем раскрывали сущность своих действий, направленных на получение результата. Образцы деятельности при

этом не демонстрировались, что позволяло деятельность обучающегося не сводить к копированию действий учителя. Школьники строили свои действия самостоятельно, роль учителя сводилась к алгоритмизации действий ученика на основе нахождения способов решения общей проблемы. После чего обучающимися демонстрировались определенные ими способы деятельности.

Организованный таким образом обмен деятельностями приобретал характер кооперации и не сводился к выполнению отдельных действий, что создавало предпосылки для продолжения дальнейшего обмена, способствовало появлению у учащихся потребности в нем. Такой подход рассматривался нами как одно из условий формирования ценностных мотивов учения.

В результате нами были выделены способы деятельности, характеризующие учебно-продуктивную деятельность старшего школьника: осуществление мини-исследований и сопоставление полученных результатов с культурным контекстом; нахождение для разрешения учебной проблемы необходимых способов деятельности; представление классу найденных способов решения учебной задачи как личного продукта образования.

При определении вышеназванных способов деятельности мы учитывали, что для характеристики образовательной деятельности школьников обычно применяются понятия «изучение» (постичь учением), «усвоение» (основной путь приобретения индивидом общественно исторического опыта). На наш взгляд, указанные понятия не совсем полно отражают возможную субъектную позицию ученика, поэтому наиболее употребляемое нами понятие было «познание» как процесс творческой деятельности людей, формирующий их знания, а также понятия «исследование», «создание», «сочинение», «разработка».

Нами было организовано обсуждение результатов диагностики сформированности учебных умений учеников, которые были необходимы для осуществления познавательной деятельности в процессе изучения учебного предмета, в данном случае – истории. Совместно с учащимися мы обсуждали и фиксировали начальный объем их представлений, умений, навыков, предпочитаемые виды деятельности при изучении истории.

Школьники учились определять предмет их дальнейшего познания, то есть оформлять свое представление о том, что им предстоит усвоить в схематичной, знаковой или тезисной форме. После того как учащиеся представляли полученный промежуточный продукт в виде стендового доклада, учителем обозначался предмет их дальнейшего познания и возможные пути его осуществления. По завершении указанных видов работ формулировалась учебная задача, в соответствии с которой школьники определяли наиболее оптимальную для каждого модель познавательной деятельности. Познавательная модель рассматривалась нами как средство организации дальнейшей самостоятельной работы учащихся. Созданные модели обсуждались, внимание обучающихся обращалось на то, что в любой модели есть такие составляющие, как восприятие информации, определение смысла информации, применение информации в деятельности на основе анализа, интерпретации, формирования действий в материальном плане, во внешней и внутренней речи. Составленные школьниками модели позволили нам определить их ценностные основания, так как при составлении моделей школьники основывались на собственных потребностях, целях, смыслах, которые обладали личной значимостью. Конечным продуктом совместной деятельности явилась разработка обобщенной модели изучения учебного предмета, включающей в себя когнитивную, эмоциональную, поведенческую составляющие. Когнитивная составляющая представлена двумя частями: реализация первой части – «факт» – направлена на восприятие информации; реализация второй части – «смысл» – на ее осмысление. Эмоциональная составляющая – «отношение», отражает отношение школьника к изучаемому материалу, принятие или отвержение культурных эталонов. Здесь предусматривается проведение игры, игры в сочетании с дискуссией, игры с эмоциональной рефлексией.

Поведенческая составляющая – «поведение» – характеризуется степенью активности школьников в применении полученных знаний в реальной жизни или в ситуации «организованной активности». В качестве такой ситуации мы рассматривали погружение.

Выводы. В целом реализация познавательной модели, предусматривающая включение обучающихся в деятельность целеполагания, рефлексивную и контрольно-оценочную деятельность, обеспечила переход внешних мотивов учения во внутренние, ценностные. В качестве позитивного результата мы рассматриваем также и то, что продолжением работы явилось выполнение по инициативе школьников самостоятельных мини исследований, направленных на получение дополнительных знаний.

Литература:

1. Авдеева, И.М. Влияние раскрытия ценностных аспектов науки на формирование интереса старшеклассников к научным знаниям. / Новые исследования в педагогических науках – М.: Педагогика, 1988. – 55 с.

2. Березнева Е.Ю., Крысова Т.И. Учебная Мотивация Современного Школьника И Процесс Ее Развития // Международный Журнал Прикладных и Фундаментальных Исследований. 2015. № 6-2. С. 335-338.

3. Братчикова Ю.В. Психолого-педагогические приемы развития мотивации учебной деятельности у младших школьников // В сборнике: Личность в современном мире сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции. Уральский государственный педагогический университет; Институт психологии; Ответственный редактор Н.С. Белоусова. 2014. С. 49-57.

4. Вартанова И.И. Развитие учебной мотивации и ценностей старших школьников // Психологический журнал. - Дубна, 2010. № 4. С. 72-81.

5. Воронцов, А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. – М.: Издатель Рассказов А.И., 2002. – 303 с.

6. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

7. Федюнина, Е.А. Овладение учащимися обобщенными способами действий как основа саморазвития // Гимназия смысловой психолого-педагогической культуры: научно-методический сборник № 1. – Красноярск: РИО КГПУ, 2001. – С. 96-104.

8. Чижакова Г.И. Аксиологическая направленность современного образования // Психология обучения. №4. 2014. С. 4-23.

УДК 372.881.11

кандидат педагогических наук, доцент Шаманова Халимат Халитовна
Северо-Кавказская государственная гуманитарная технологическая академия (г. Черкесск);
доктор педагогических наук, профессор Сороковых Галина Викторовна
Московский городской педагогический университет (г. Москва)

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЬЮТОРА В СОПРОВОЖДЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье дается сущностная характеристика деятельности тьютера в условиях индивидуализации обучения и воспитания. Анализируются задачи, которые стоят перед тьютером в учебном процессе. Определены функции в деятельности тьютера, а именно: диагностическая, проектно-организаторская, реализационная, аналитическая и рефлексивная. Прописаны компетенции, которыми обязан владеть тьютер в своей профессиональной деятельности, а также определены те знания, которые ему необходимы. В статье делается вывод о значимости и необходимости тьютерской деятельности в сопровождении, разработке и реализации индивидуальной образовательной программы для обучающихся, имеющих проблемы в обучении и воспитании.

Ключевые слова: деятельность тьютера, функции тьютера, компетенции тьютера, индивидуальная образовательная программа, сопровождение обучающихся тьютером.

Annotation. The article gives an essential characteristics of tutor`s activity in terms of individualization of education and upbringing. The tasks that the tutor faces with during the learning process are analyzed. The functions in the activity of the tutor are defined as followings: diagnostic, project-organizing, analytical and reflexive implementation. Competencies are prescribed for the tutor in his professional activity, and also the knowledge that he needs. The article concludes importance and necessity of tutoring activities in support, development and implementation of an individual educational program for students who have problems in teaching and upbringing.

Keywords: Activities of a tutor, the functions of a tutor, the competence of a tutor, individual educational program, the accompaniment of the students of the tutor.

Введение. Исторически тьюторство зародилось задолго до наших времен, как форма университетского наставничества, о которой можно говорить, начиная с XIV века. Тьюторами в отличие от преподавателей могли стать те, кто обладал способностями к рефлексии и анализу своего опыта самообразования и изобретал способы его передачи. Тем самым, появление тьюторов было особенно актуально для тех школяров, которые, обучались в университетах и кто, хотел, сократить срок получения образования.

К концу XVI века тьютор становится центральной фигурой в университетском образовании, отвечая, прежде всего, за воспитание подопечных. Тьютор заменял школяру родителей, был ближайшим помощником во всех затруднениях; сопровождал его жизнь в коллегии, включая быт.

В XVII веке сфера деятельности тьютора расширяется – все большее значение начинают приобретать образовательные функции. Тьютор готовил подопечного к академическим лекциям и руководил ими в частных занятиях.

В XVII веке тьюторская система официально признается частью английской университетской системы, постепенно вытесняющая профессорскую. В течение XVIII-XIX веков в старейших университетах Англии тьюторская система не только не сдала своих позиций, но заняла центральное место в обучении. Тьюторство появилось в Великобритании и долгое время существовало в качестве наставничества. Сейчас тьютор является ключевой фигурой учебного процесса во многих странах Европы и США [10].

Именно тьюторская система обучения позволила превратить знание из общеизвестного в личностное.

Традиционная структура тьюторской системы включала в себя три элемента[2]:

- собственно тьюторство – как коллегиальные чтения, в том числе в ситуации полного отсутствия профессорских публичных лекций;
- руководство занятиями (кураторство), обеспечивающее учебу школяров, в том числе и в каникулярное время;
- моральное наставничество, предполагающее сопровождение жизни школяра в университете.

Тьютор задавал образовательный путь школяру, выстраивал траекторию освоения знания, линии его освоения вглубь и вширь.

Тьютор отвечал за индивидуальную готовность каждого школяра к сдаче экзамена. Тьютор принимал самое активное участие в образе жизни школяра, вплоть до XIX века: в клубных мероприятиях, спортивных занятиях, играх и развлечениях.

В России слово «тьютор» появилось более двадцати лет назад и рассматривалось, как функция специалиста сопровождающего ученика в создании индивидуальной образовательной программы, в частных и внешкольных образовательных организациях.

Философским основанием системы сопровождения человека является концепция свободного выбора как условия развития. Исходным положением для формирования теоретических основ тьюторского сопровождения стал личностно ориентированный подход [3].

Рассматривая сущностную характеристику профессиональной деятельности тьтора в сопровождении обучающихся, следует отметить, что основной целью тьютора является персональное сопровождение обучающегося в процессе его становления в образовательном пространстве образовательной организации.

Тьютор в своей профессиональной деятельности решает ряд задач, это:

- оказание помощи обучающемуся в осознании его образовательных и профессиональных потребностей, возможностей и способов их реализации;
- создает условия для реальной индивидуализации процесса обучения (составление индивидуальных учебных планов и планирование индивидуальных образовательных траекторий) [7];
- обучает проектированию ИОТ (индивидуальной образовательной траектории) и планированию деятельности по ее реализации как в рамках вуза, так и после его окончания. Индивидуализация образовательного процесса обеспечивается тьютором за счет организации самостоятельного выбора тьюторантами содержания образования, в том числе, учебных предметов, а также выбора форм обучения,

мест стажерской практики, самостоятельного определения тем и направлений творческой, исследовательской и проектной деятельности и т.д.;

- помогает в проектировании ИОТ и разработке и реализации ИУП (индивидуальных учебных программ, в том числе и адаптивных). В то же время следует понимать, что наставник не должен быть нянькой, он может быть приставлен не к одному ребенку, а к группе, и каждому должен уделить ровно столько времени, сколько того требует учебный процесс [13];
- организует стимулирование разных видов деятельности обучающихся, в том числе в получении ими дополнительного образования в вузе и вне его в рамках информального образования;
- оказывает помощь в сборе информации об образовательных ресурсах вуза, школы, учреждений культуры, района, области, страны, сети Интернет;
- психолого-педагогическое и социально-педагогическое сопровождение обучающихся. Одной из главных задач тьюторского сопровождения является не только оказание своевременной помощи и поддержки личности в образовании, но и обучение ее самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помощь личности стать полноценным субъектом своей образовательной, профессиональной, гражданской жизни [1];
- мониторинг эффективности реализации ИОТ;
- оказание помощи в проблемных ситуациях при реализации обучающимся ИОТ, ИУП;
- формирование адекватной самооценки обучающихся по вопросам формирования и реализации образовательных и профессиональных траекторий.
- Деятельность тьютора регламентируется Положением, должностной инструкцией и может быть реализована с помощью знаний в области:
- проектной технологии;
- технологии работы с портфолио;
- технологии группового и индивидуального консультирования[7];
- тренинговой и коучинговой технологий;
- технологии социальных и профессиональных проб;
- информационных технологий;
- субъектно-деятельностных технологий [6];

В процессе организации деятельности тьютер самостоятельно может:

1) составлять план работы с обучающимися на учебный год и предоставляет его на утверждение директору школы;

2) организовать тьюторское сопровождение на основе плана индивидуальной и групповой работы с обучающимися; ведет ежедневный учет посещаемости и успеваемости обучающихся;

3) отслеживать еженедельное продвижение обучающихся в индивидуальном проекте или проводимым ими исследовании[7];

4) заполнять раз в четверть соответствующие его функционалу разделы портфолио обучающихся;

5) подводить итоги успеваемости и составлять с обучающимися план ликвидации пробелов и задолженностей;

6) представлять администрации отчеты по итогам полугодия, года, промежуточной и итоговой аттестации [4].

Характеризуя профессиональную деятельность тьютора, следует отметить, что он имеет ряд прав, которые должны быть соблюдены в той организации, где он осуществляет свою деятельность: представлять на рассмотрение непосредственного руководства предложения по вопросам совершенствования образовательного процесса и своей деятельности; получать от администрации и работников образовательной организации информацию, необходимую для осуществления своей деятельности; требовать от руководства образовательной организации или учреждений культуры оказания содействия в исполнении своих должностных обязанностей; принимать участие в обсуждении вопросов, касающихся исполняемых им должностных обязанностей; принимать решения и действовать самостоятельно в пределах своей компетенции; совмещать основную должность с преподавательской деятельностью; участвовать в работе МО (методического объединения) тьюторов; сотрудничать со специалистами учреждений, организаций, ведомств по вопросам создания условий для развития личности обучающихся, оказания помощи по обеспечению их социальной защиты в рамках своей компетенции; повышать свою квалификацию не реже одного раза в три года за счет средств работодателя [10].

Наряду с правами тьютор несет ответственность ***за:*** нарушение устава, коллективного договора, правил внутреннего распорядка образовательной организации, трудового договора, за жизнь и здоровье обучающихся во время образовательного процесса, за нарушение профессиональной и педагогической этики, за некачественное и несвоевременное выполнение обязанностей и неиспользование прав, предусмотренных настоящим Положением – в соответствии с действующим законодательством РФ.; нарушение правил пожарной безопасности, охраны труда, санитарно-гигиенических правил организации учебно-воспитательного процесса тьютор привлекается к ответственности в порядке и в случаях, предусмотренных административным законодательством РФ.

Тьютор ведет документацию в соответствии с действующими методическими рекомендациями и соответствующим локальным актом образовательной организации.

Важным аспектом деятельности тьютора является взаимодействие с другими работниками разных структурных подразделений:

– Работу тьютора непосредственно направляют заместитель директора по учебно-воспитательной работе и руководитель образовательной организации.

– Тьютор осуществляет свою деятельность в тесном контакте с учителями, педагогами дополнительного образования, педагогом-психологом, социальным педагогом, медицинским работником, работающими с закрепленными группами, обучающимися, руководителями школьных МО, кафедр, родителями, администрацией образовательной организации, инспекцией по делам несовершеннолетних и защите их прав, уполномоченным по правам ребенка, а также сотрудничает со специалистами учреждений, организаций, ведомств по вопросам создания условий для развития личности тьторанта, оказания помощи по обеспечению его социальной защиты в рамках своей компетенции [11].

Функции тьютора. Организуя сопровождение обучающихся тьютор реализует (организует, осуществляет) следующие функции: *диагностическую, проектно-организаторскую, реализационную, аналитическую и рефлексивную.*

Рассмотрим функции в таблице 1.

Таблица 1

Функции тьютора

Функция	**Характеристика деятельности**
1. *Диагностическа* Первый этап тьюторского сопровождения — диагностический, на котором тьюторант фактически представляет тьютору свой познавательный интерес, рассказывая о себе[5].Диагностирует обучающихся с целью выявления профессиональной направленности; сопровождение в целях разработки образовательной траектории; 2. *Проектно-организационная*: – Обучает проектно-исследовательской деятельности; – разработке социальных проектов; – проектированию инновационных технологий. 3. *Реализационная;* – Оказывает помощь в самоопределении обучающихся в образовательном пространстве образовательной организации и поддержку обучающихся при решении возникающих затруднений и проблем. 4. Осуществляет контроль и коррекцию учебной и практической деятельности обучающихся; 5. Аналитическая. Реализует рефлексивную функцию своей деятельности и деятельности обучающихся [9]. 6. Рефлексивная. Анализирует результаты учебной и практической деятельности обучающихся.	1. - Сбор данных о планах и намерениях обучающихся, их интересах, склонностях, мотивах, сильных и слабых сторонах, готовность в целом к социально – профессиональному самоопределению. – Формирует и поддерживает мотивационную направленность на профессиональное; становление обучающихся; – Определяет стратегию достижения цели образовательного процесса в индивидуальной образовательной программе; – Взаимодействует с учителями-предметниками, классными руководителями, родителями в создании индивидуального образовательного маршрута обучающегося; – Владеет технологиями диагностики учащихся в учебном и воспитательном аспекте[6]; -Содействие в антропологическом развитии тьюторанта с целью успешной реализации ИОП; 2. Организует проектную и исследовательскую деятельность обучающихся; – Обучает работе с учебной литературой, информационными технологиями. 3. Поддерживает мотивацию обучающихся в учении; – формирует умения в разработке ИОТ и ИУП. – Формулирует цели: долгосрочные и краткосрочные социально-педагогического характера в сопровождении обучающихся. 4. Осуществляет контроль за учебной и практической деятельностью обучающихся; 5. Определяет стратегию, оказывает помощь, поддержку и сопровождение в достижении учебной цели; – Создает необходимые средства для организации процесса обучения обучающихся. 6. Осуществляет рефлексивную функцию и коррекцию деятельности с обучающимися.

В своей профессиональной деятельности тьютор обязан владеть следующими компетенциями [12].

- *Профессиональная компетентность* – качество действий тьютора, обеспечивающих эффективное решение профессионально-педагогических проблем и типичных профессиональных задач.
- *Информационная компетенция* – качество действий тьютора, обеспечивающих эффективный поиск, структурирование информации, ее адаптацию к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям и т.д. [6]..
- *Коммуникативная компетенция* – качество действий тьютора, обеспечивающих эффективное конструирование прямой и обратной связи с другим человеком; установление контакта с обучающимися разного возраста, родителями (законными представителями), коллегами по работе; умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействий с людьми и т.д [8].
- *Правовая компетенция* – качество действий тьютора, обеспечивающих эффективное использование в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти для решения соответствующих профессиональных задач.
- *Организаторская компетенция* – умение создавать условия для объединения индивидов и групп на основе общих задач и интересов; умение ставить цели перед собой и учащимися, планировать деятельность с теми, кто будет ее осуществлять.
- *Креативная компетенция* – поиск собственного видения в оформлении проекта и его реализации, представлении, стремление уйти от шаблона, создание условий для творческого развития учащихся.
- *Рефлексивная компетенция* – умение анализировать собственную деятельность на каждом этапе учебного процесса, находить противоречия и недостатки, видеть способы их преодоления; учить обучающихся анализировать свою жизнь и деятельность.

Тьютер должен владеть следующими общекультурными компетенциями (ОК):

- способностью совершенствовать и развивать свой обще-интеллектуальный и культурно-просветительский уровень;
- готовностью использовать знания современных учреждений культуры в профессиональных и

образовательных целях;

- способность самостоятельно, с помощью информационных технологий обогащать свой профессиональный опыт и уметь его диверсифицировать;
- уметь работать с текстами профессиональной направленности на иностранном языке и владеть иностранным языком на академическом уровне в области социально-культурной деятельности.

Тьютер должен владеть обще-профессиональными компетенциями (ПК):

- способность к критическому анализу и оценке современных научных и образовательных достижений в учреждениях культуры, генерировать новые идеи при решении задач взаимодействия с учреждениями культуры;
- способность проектировать комплексные образовательные программы в учреждениях культуры для разных возрастных групп населения;
- готовность участвовать и представлять на российском и международном уровне творческие коллективы в фестивалях, конкурсах, выставках и др.;
- готовность использовать современные маркетинговые способы и технологии при разработке образовательных программ с учреждениями культуры на основе принципов музейной педагогики;
- готовность к принятию самостоятельных, мотивированных, креативных решений в разработке творческих проектов взаимодействия с учреждениями культуры [12].

Выводы. Итак: профессию «тьютор» в современном мире профессий можно отнести к типу профессий «человек-человек», к классу преобразующих профессий. Именно тьютор призван запустить главнейший «пусковой механизм» преобразования, развития, совершенствования человека – образование. • Целью профессиональной тьюторской деятельности является сопровождение разработки и реализации каждым обучающимся индивидуальной образовательной программы (ИОП). Появление профессиональной и должностной позиции тьютора в образовательном учреждении целесообразно в том случае, если возникает необходимость, становится актуальным и ценным предоставление возможности обучающимся на разработку и реализацию полномасштабной ИОП.

Литература:

1. Александрова, Е.А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования [Электронный ресурс] / Е.А. Александрова // Институт системных исследований и координации социальных процессов: сайт. – Электрон. дан. – [Б. м.], 2007 – 2013
2. Александрова Е. А., Андреева Е. А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского Союза и Ближнего Востока. М. - Тверь: СФК-Офис, 2013. 156 с.
3. Брайнт Э. О. Стать тьютором. Вдохновляющий опыт для тех, кто помогает учиться. М.: Ресурс, 2012. 120 с.
4. Довбыш С. Е. Задачи о тьюторской деятельности // Педагоги- ческие технологии. 2013. № 4. С. 72–80.
5. Дьячкова М. А., Томюк О. Н. Тьюторское со- провождение образовательной деятельности: учебное пособие. Практикум / М. А. Дьячкова, О. Н. Томюк; ФГБОУ ВО «УрГПУ». – Екатеринбург, 2016. – 184 с.
6. Интерактивные технологии в иноязычном образовании: исследование стратегий и опыта применения Коллективная монография / под научн. ред. Г.В. Сороковых. - М.: УЦ «Перспектива», 2013 - 172 с. 10.1 п.л.
7. Каппушева Х.Х., Индивидуальный подход в формировании иноязычной коммуникативной компетенции бакалавра-филолога. – Диссертация на соискание ученой степени к.п.н., - Нижний Новгород, - 2011 г. – 279 с.
8. Каппушева Х.Х., Индивидуальные образовательные траектории как эффективное средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции бакалавров-филологов. - Среднее профессиональное образование. – №9, – 2011 (статья)
9. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». М. -Тверь: «СФК-офис». – 246 с.
10. Солодова Е. А., Ефимов П. П., Ефимова И. О. Особенности тьюторскогосопровождения обучающихся в образовательной среде учебного заведения [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). — Краснодар: Новация, 2016. - С. 264-267
11. Сороковых Г.В. Формирование исследовательской компетенции тьютера как дидактическая проблема - «Тьютор в социально-образовательном и культурном пространстве мегаполиса» по адресу: https://www.facebook.com/groups/806347366122491
12. Тьютер в образовательном пространстве / Сергеева В.П., Сороковых Г.В., Зиборова Ю.В., Подымова Л.С. // - учебное пособие. Сер. Высшее образование .Бакалавриат. – М. 2016 - 194 с.
13. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.

УДК: 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Шевцова Антонина Бутовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева" (г. Карачаевск)

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФОРМА АКТИВИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются психолого-педагогические основы проблемной ситуации обучения, дидактические возможности проблемного обучения в процессе активизации деятельности учащихся на уроках музыки, а также степень влияния проблемного обучения на уровень их познавательной активности.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, уроки музыки, активизация познавательной деятельности.

Annotation. This article examines the psychological and pedagogical foundations of the problematic learning situation, the didactic possibilities of problematic learning in the process of activating the activity of students in music lessons, as well as the degree of influence of problem training on the level of their cognitive activity.

Keywords: problem training, problem situation, music lessons, activation of cognitive activity.

Введение. В современной российской школе широко используются разнообразные государственные и альтернативные образовательные программы, авторские, экспериментальные учебные курсы. Их внедрение детерминирует необходимость пересмотра содержания, методов, средств обучения, а также использования нетрадиционных форм активизации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Опыт педагогов показывает, что некоторые виды обучения устарели, потеряли свою эффективность, и результаты, получаемые в процессе их применения, уже недостаточно соответствуют требованиям настоящего времени. В современном обществе важно, чтобы учащиеся не ограничивались знаниями, полученными из книг, информацией, полученной от учителя, а могли самостоятельно размышлять, получать достоверную информацию из других источников.

Особенностью обучения музыке является комплексное взаимодействие множества факторов, относящихся к различным областям науки, что придает материалу, с одной стороны, особую привлекательность, с другой – делает организацию учебного процесса очень сложной и многообразной. Поэтому учителю необходимо найти пути активизации познавательной деятельности учащихся, которые обеспечивают эффективное использование учебного времени и плодотворную работу на уроке.

Одним из таких путей, на наш взгляд, является проблемный подход, разработка которого началась более трех десятилетий назад.

Изучение состояния проблемы позволило сделать вывод о том, что одной из причин низкого уровня знаний учащихся является недостаточное внимание со стороны учителей к реализации одного из важных принципов дидактики – активности и самостоятельности в обучении. Поэтому в совокупности средств научно-педагогического обеспечения процесса обучения в школе важное место занимает поиск путей внедрения проблемного обучения как формы активизации познавательной деятельности учащихся.

В современной социальной ситуации наблюдается противоречие между требованиями общества в подготовке активной и творчески мыслящей личности, с одной стороны, и реальным уровнем её подготовки, с другой. Кроме того, их несоответствие друг другу, а также необходимость создания оптимальных педагогических условий, отвечающих требованиям нового времени на уроках музыки, и определяет цель исследования, которая заключается в выявлении степени влияния проблемного обучения на уровень познавательной активности учащихся на уроках музыки.

Изложение основного материала статьи. Следует отметить, что в своей работе мы придерживаемся определения, согласно которого «проблемное обучение предполагает последовательное и целенаправленное привлечение обучаемых к решению учебных проблем и проблемных познавательных задач, в процессе которого они должны активно усваивать новые знания, приобретать навыки и умения в самостоятельном формировании задачи (проблемы) исходя из реальных условий» [2, с. 22].

В проведенном исследовании мы рассматривали принцип проблемности, как прямое и непосредственное продолжение идеи активизации обучения. Вследствие этого проблемное обучение использовалась как форма активизации познавательной деятельности учащихся.

Как известно, в основе проблемного обучения лежит проблемная ситуация.

Что же такое проблемная ситуация? Каковы её психолого-педагогические основы?

Как указывает М.И. Махмутов проблемная ситуация – это «психическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека тогда, когда он в ситуации решаемой им проблемы (задачи) не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие прежними, знакомыми способами, а должен найти новый способ действия» [5, с. 14].

Матюшкин А.М. «характеризует проблемную ситуацию как особый вид умственного взаимодействия объекта и субъекта (учащегося), характеризующийся таким психическим состоянием субъекта при решении задач, который требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту не известных знаний или способов деятельности» [4, с. 29].

Следует отметить, что, несмотря на имеющиеся различия в выше приведенных определениях, их объединяет то, что в них указана важная особенность: проблема возникает при появлении трудности в процессе познания. Следовательно, проблемное обучение – учебный процесс, характерными чертами которого является:

- выдвижение познавательной задачи, требующей анализа, исследования;
- постановка гипотезы решения исследуемой проблемы;
- создание проблемной ситуации;
- поиск решения проблемы;
- общий вывод.

Прежде чем перейти к рассмотрению проблемного обучения на уроках музыки, остановимся на этапах

проблемного обучения:

1 этап – осознание проблемной ситуации;

2 этап – формулировка проблемы на основе анализа ситуаций;

3 этап – решение проблемы (смена и проверка гипотезы, проверка решения). Этот процесс аналогичен прохождению трех фаз мыслительного акта (по С.Л. Рубинштейну), возникающих в проблемной ситуации и включающих осознание проблемы, её решение и конечное умозаключение.

Как известно, основой проблемного обучения является аналитико-синтетическая деятельность обучающихся, которая реализуется в рассуждениях и размышлениях. Следовательно, проблемное обучение – это эвристический, исследовательский метод обучения, имеющий значительный активизирующий потенциал.

На уроках музыки возможно осуществлять разные виды проблемного обучения.

И.Я. Лернер выделяет два вида проблемного обучения. Первый из них состоит в том, что «учитель сам или с помощью заменяющих его средств (учебное кино, телевидение и т. д.) показывает историческую логику поиска решения подлежащей усвоению проблемы» [3, с. 109]. Другой вид проблемного обучения, по его мнению, заключается в том, что происходит «раскрытие современной системы доказательств истинности сообщаемых знаний, т. е. конечных решений изучаемых проблем» [3, с. 109].

В проблемном обучении можно выделить разные уровни трудности. Уровни трудности зависят от того, какие действия и сколько их ученик осуществляет для решения проблемы.

В этом плане можно выделить четыре уровня проблемного бучения.

Первый уровень характеризуется тем, что проблемное обучение носит черты воспроизведения научного поиска, показывающего возникновение проблемы, выдвижения гипотез и нахождение их решения.

Второй уровень состоит в том, что учитель создает проблемную ситуацию, а учащиеся вместе с ним включаются в её решение.

Третий уровень проблемного обучения отличается от второго тем, что при создании учителем проблемной ситуации её решение учащиеся осуществляют самостоятельно.

Особенность четвертого уровня проблемного обучения заключается в побуждении учащихся самим найти проблему в излагаемом учителем материале и обосновать её решение.

Следует отметить, что в методике проблемного обучения музыке необходимо обратить особое внимание на то, как выполняется проблемное задание, и каким способом решается проблемный вопрос. Работ посвященных изучению данной проблематики в музыкальном образовании недостаточно. Однако имеются работы (Ю.Б. Алиева, О.А. Апраксина, Д.Б. Кабалевского, Л.В. Школяр), в которых достаточно широко рассмотрены вопросы методологии и методики музыкального образования.

Тем не менее, от постановки теоретических и экспериментальных задач учителем обучение на уроках музыки само по себе не становится проблемным. Это зависит от того, насколько учителю удается придать предложенным задачам проблемный характер в сочетании с остальными методическими приемами. Следует указать, что проблемная задача превращается в познавательную проблему, если она отвечает следующим условиям:

– представляет для учащихся познавательную трудность, то есть требует размышления над решаемой проблемой;

– вызывает познавательный интерес у учащихся;

– востребован прежний опыт и знание учащегося по принципу апперцепции.

Первое условие является основным среди других и занимает центральное место. Его суть состоит в том, что учитель целенаправленно создает на уроке музыки ситуацию, которая вызывает познавательное затруднение, при этом ученикам для освоения новой темы необходимо воспроизвести следующие мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, аналогию, обобщение или комплексом их одновременно. Таким образом появляется ситуация познавательного затруднения, которая вовлекает детей в самостоятельное добывание элементов новой темы, то есть создается проблемная ситуация.

Итак, появление проблемной ситуации на уроке музыки детерминирует у школьников проявление безусловного ориентированного исследовательского рефлекса, находящегося в заторможенном состоянии если нет познавательной задачи. Поэтому проблемные ситуации на уроках музыки дают возможность опираться на непроизвольное внимание обучающихся, тем самым целенаправленно вызывая у детей произвольное внимание к изучаемому материалу, а также желание усвоить изучаемый материал, преодолевая имеющиеся трудности.

Следует подчеркнуть, что проблемная ситуация, - созданная учителем музыки, – это начальный этап в проблемном обучении. Дальнейшая работа учащимися выполняется самостоятельно под направляющим руководством учителя и включает в себя следующие этапы, направленные на разрешение познавательной проблемы:

– выдвижение возможных вариантов решения познавательной проблемы;

– высказывание гипотезы;

– теоретическая или практическая проверка гипотезы;

– формулировка познавательного вывода.

На наш взгляд, разрешение проблемной ситуации на уроках музыки детерминирует использование тех же приемов мышления, имеющих место и при создании этих ситуаций.

Проблемное изложение требует от преподавателя музыки большой методической работы, значительной переработки дидактического материала в целях представления какой-то его части в виде проблемных вопросов и задач. В условиях частично-поисковой деятельности работа в основном направляется преподавателем при помощи специальных вопросов, побуждающих обучаемого к самостоятельному рассуждению, активному поиску ответа. («А как бы поступили вы, столкнувшись с данной проблемой?», «А как можно было бы проверить, какое из этих высказываний правильное?», «Обратите внимание на следующее обстоятельства …», «Вчитайтесь в эти строки песни…» и т.д.).

Отметим, что при обучении музыке в средних классах следует применять такой способ проблемного обучения, как проблемное изложение учебного материала. При проблемном изложении учебного материала действия учителя направлены на формулировку задачи, последовательное изложение её решения, раскрытие противоречия, возможных затруднений, вариантов их преодоления, словом, на указание пути научного поиска.

Этот вид деятельности на уроках музыки имеет место и на этапе сообщения нового материала,

вводимого методом эвристической беседы, когда преподаватель с помощью умело поставленных вопросов или организации наблюдения явления и его анализа подводит учащихся к «открытию» какой-либо закономерности, формулировки музыкального понятия и т.п.

Как известно, исследовательская деятельность требует от ученика самостоятельного поиска решения и предполагает наличие проблемы и выполнение всей последовательности поисковых действий, необходимых для её решения. Она может осуществляться при проведении эксперимента, при получении заданий для написания докладов, при разработке какого-либо вопроса в школьном научном обществе, в кружке хорового пения.

Кроме того, проблемные задачи бывают разной степени сложности. В трудных случаях оказание помощи ученикам возможно, однако таким образом, чтобы сохранилась необходимость творчески мыслить. В этом случае учителю следует применять в своей работе частично-поисковый или эвристический метод обучения.

Суть этого метода заключается в том, что учитель либо использует небольшую подсказку, сокращая поле поиска, либо расчленяет задачу на подзадачи. Таким образом, он сокращает степень проблемности, облегчая пошаговое движение учащихся к разрешению проблемы. Так, учитель может предложить ученикам сделать только конечный вывод или высказать гипотезу, либо придумать способ проверки. Таким образом, педагог подключает учеников в частичный поиск решения проблемной задачи.

В процессе обучения на уроках музыки возможны различные виды проблемных ситуаций. Как правило, на уроках музыки учителя используют загадки, задачи на сообразительность, доступные шарады, которые вызывают и любознательность у детей. При использовании традиционных методов обучения музыке учитель передает учащимся готовые знания о музыкальных произведениях, их авторах, а они запоминают их.

При применении проблемного обучения на уроках музыки у учащихся развивается самостоятельность музыкального мышления, в процессе активного познания музыкального искусства они приобщаются к миру музыки. Познавательная деятельность учащихся при этом направлена на поиск "ключевых" знаний о музыке, которые открывают большие пласты музыкального искусства, на приобщение к активной музыкальной деятельности, заключающейся не только в восприятии музыкальных произведений, но и в пении, анализе музыкальных произведений, игре на музыкальных инструментах.

Основным элементом проблемной ситуации в музыкальном обучении, безусловно, является неизвестное, то есть новое, которое необходимо найти учащимся. Только тогда музыкальное действие или задание будет выполнено правильно. При этом знание, которое подлежит усвоению, является неизвестным. Следует подчеркнуть, что неизвестное, как центральный элемент учебной проблемы, всегда характеризуется какой-либо мерой обобщения. «Метод проблемного обучения, позволяющий сочетать традиционное изложение материала с включением проблемных ситуаций. [1, с. 93].

Как известно, музыкальные задачи, которые являются искомыми, чаще всего, это единичные отношения (хоровой навык, дата рождения и кончины композитора, определение звучащей музыки). «Личностный подход и мастерство учителя, способные активизировать познавательно-творческую деятельность учащихся, послужат залогом успеха в реализации проблемного обучения на уроках музыки» [1, с. 95].

Следующим элементом проблемной ситуации является возможность учащегося, включающая его творческие способности и достигнутый уровень знаний. Способности и усвоенные знания при этом должны быть достаточны для самостоятельного понимания (анализа) полученного музыкального задания и условий его выполнения. Следовательно, педагогическое явление, обозначаемое понятием "проблемные ситуации в музыкальном обучении", состоит из трех главных компонентов:

– необходимость, при которой возникает потребность в новом поисково-музыкальном действии;
– неизвестное, которое должно быть открыто в возникшей проблемной ситуации;
– возможность учащихся при выполнении проблемного музыкального задания.

Выводы. Итак, проблемное обучения на уроках музыки не может решить все образовательные и воспитательные задачи и стать заменой всей системы обучения. Однако, как показывает наше исследование, проблемное обучение на уроках музыки может выступить как одна из форм активизация учебно-познавательной деятельности учащихся. При организации проблемного обучения на уроках музыки используются такие приемы и методы преподавания, которые приводят к возникновению взаимосвязанных проблемных ситуаций.

Следовательно, суть проблемного обучения на уроках музыки состоит в том, что учитель создает цепь проблемных ситуаций в процессе учебно-познавательной деятельности учащихся и управляет их поисковой деятельностью по самостоятельному поиску новых знаний в процессе решении учебных проблем.

Литература:

1. Алеев В.В., Науменко Т.И., Кичак Т.Н. Искусство. Музыка. 5-9 классы. Рабочая программа для общеобразовательных учреждений. М.: Дрофа, 2014. - с. 79-223
2. Кузнецов И.Н. Настольная книга практикующего педагога. М.: ГроссМедиа, 2008. – 129 с.
3. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: Педагогика, 1981. — 186 с.
4. Матюшкин А.М.. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 392 с.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.

УДК: 37.015.32

аспирантка кафедры педагогики
и психологии высшей школы Шкердина Алла Александровна
Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский гуманитарный университет» (г. Москва)

ЗНАЧЕНИЕ РОЛИ РУКОВОДИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ БЛАГОПРИЯТНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КОЛЛЕКТИВА

Аннотация. В статье говорится о влиянии роли руководителя на формирование социально-психологического климата коллектива. Раскрывается понятие климата, коллектива, социально-психологического климата.

Особое внимание уделяется целенаправленному регулированию характера взаимоотношений между руководителем и подчиненными, а так же авторитету руководителя. Рассматривается психологический климат как результат совместной деятельности людей, их межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: руководитель, социально-психологический климат, коллектив, стили руководства, авторитет руководителя.

Annotation. The article talks about the influence of the role of the leader on shaping the social and psychological climate of the collective. The concept of climate, collective, social and psychological climate is revealed.

Particular attention is paid to the purposeful regulation of the nature of the relationship between the manager and subordinates, as well as the authorization of the head. The psychological climate is considered as a result of joint activity of people, their interpersonal interaction.

Keywords: leader, socio-psychological climate, collective, management styles, authority of the head.

Введение. В настоящее время создание благоприятного социально-психологического климата коллектива является одной из основных задач, стоящих перед трудовой организацией. Особое внимание уделяется роли и значению руководителя. На формирование благоприятного социально-психологического климата коллектива оказывают влияние личностные качества руководителя. Так же в управлении любой организацией важен стиль и методы руководства, система подбора и расстановки кадров, авторитет руководителя. Исследования индивидуальных психологических черт личности руководителя нацелены на подбор профессионально грамотных руководящих кадров.

Изложение основного материала статьи. Совесткий и Российский философ и психолог Б.Д. Парыгин дает следующее определение социально – психологического климата: «Климат коллектива представляет собой преобладающий и относительно устойчивый психологический настрой коллектива, который находит многообразные формы проявления во всей его жизнедеятельности» (Парыгин, 1981).

Так же он отмечает, что социально-психологический климат является целостной характеристикой группы, которая связана с особенностями отражения группой отдельных процессов и явлений, имеющих прямое отношение к совместной деятельности. К наиболее значимым можно отнести отношения по горизонтали и по вертикали, а так же некоторые ситуационные моменты деятельности.

В отечественной психологической науке термин «психологический климат» впервые ввел Н.С.Мансуров. Исследуя личностные факторы повышения производительности труда, он обратил внимание на то, что «возникает социально-психологическая проблема организации хорошего «психологического климата в коллективе»», и проанализировал некоторые конкретные пути создания такого климата на промышленном предприятии (Мансуров, 1972).

Позднее содержание понятия «психологический климат» более подробно было раскрыто В.М. Шепелем. Он одним из первых говорил о содержании понятия социально-психологический климат, как эмоциональной окраске психологических связей членов коллектива, возникающей на основе их близости, симпатии, совпадения характеров, интересов и склонностей (Шепель, 1986).

Используя определение, данное в педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой, мы говорим о том, что : «Коллектив - это группа людей взаимовлияющих друг на друга и связанных между собой общностью социально обусловленных целей, интересов, потребностей, норм и правил поведения, совместно выполняемое деятельностью, общностью средств деятельности, единством воли, выраженной руководством коллектива, в силу этого достигающего более высокого уровня развития, чем простая группа» (Коджаспирова, 2001).

Но коллектив-это не просто группа людей. У каждого из членов группы есть свои индивидуальные особенности. Без знания этих особенностей руководителю очень трудно управлять людьми. Именно поэтому каждый руководитель должен знать социально-психологическую структуру коллектива, а так же социально-психологические закономерности в группах людей.

Каждый коллектив должен четко представлять себе цели свое деятельности. Для достижения поставленных целей коллектив должен быть организован, и обладать органами управления. «Всякий непосредственный общественный или совместный труд, - писал К. Маркс, - осуществляемый в сравнительно крупном масштабе, нуждается в большей или меньшей степени в управлении, которое устанавливает согласованность между индивидуальными работниками и выполняет общие функции, возникающие из движения всего производственного организма в отличии от движения его самостоятельных органов» (Маркс, 2001).

Роль руководителя огромна в создании благоприятного социально-психологического климата. Каждому руководителю, для того чтобы справляться со своими обязанностями, нужно знать и уметь интерпретировать сдвиги, происходящие в социально-психологических отношениях, нужно уметь раскрывать и понимать механизмы поведения людей, а также учитывать мотивы их деятельности (Грейсон Д., О'Делл К., 1991).

Каждый руководитель должен быть нацелен на создание положительного эмоционального фона общения между членами коллектива, способствовать формированию симпатии и притяжения, межличностной привлекательности. Каждый член коллектива должен быть, независимо от индивидуально-психологических особенностей, понятым и принятым коллективом. Очень важно формировать у людей чувство защищенности, когда каждый член коллектива имеет твердую уверенность, что за его спиной «стоит»

коллектив, и в трудную минуту он непременно придет на помощь (Марченко, 2006).

Руководителю, как основному управляющему звену, очень трудно выбрать такой стиль руководства, который бы удовлетворял каждого члена коллектива. Для успешного управления, руководитель должен владеть различными способами управления, быть гибким в видении проблем, а также реально оценивать причины и закономерности своего поведения. Те организации, которые добиваются успеха, имеют гораздо более эффективное и динамичное руководство. Что и отличает их от не успешных.

Как отмечает исследователь Э. Линчевский, наиболее важным фактором, влияющим на организационный климат, обычно называют стиль руководства. Выделяют авторитарный, демократический и либеральный (попустительский) стили руководства.

Авторитарный стиль руководства, как правило порождает враждебность со стороны подчиненных. В таком коллективе процветает недоверие и зависть, заискивание перед вышестоящими сотрудниками, а так же наушничество. Для авторитарного стиля характерна концентрация власти в руках одного руководителя. Основными требованиями которого является полное подчинение. При данном стиле руководства контакты с подчиненными сводятся к минимуму, и в основном имеют характер приказов и распоряжений, и никогда просьб. Не позволяет работникам проявлять инициативу. Все решения принимаются единолично, и о результатах деятельности докладывают только ему. Данный стиль руководства не стимулирует инициативу подчиненных, а наоборот приводит к страху увольнения из-за боязни совершить ошибку. Так как увольнение, чаще всего является целью его управленческой деятельности.

Но этот стиль руководства может быть позитивным, если руководитель при принятии решения учитывает интересы служащих, объясняет им свой выбор. Для формирования благоприятного социально-психологического климата при авторитарном стиле руководства важно, когда все действия руководителя понятны сотрудникам, и обоснованны. Примером служит авторитарный стиль руководства в армии или в спорте.

Руководитель, который использует по большей части демократический стиль руководства, большинство вопросов решает сообща с коллективом, регулярно информирует сотрудников о состоянии дел в коллективе, адекватно реагирует на критику и замечания. Основой этого стиля руководства является вежливость и доброжелательность в общении руководителя и каждого сотрудника. Такой руководитель всегда находится в постоянном контакте с подчиненными, требователен, но справедлив, умеет грамотно распределить часть управленческих функция между специалистами организации. Демократичный руководитель создает вокруг себя непринужденную обстановку, развивает дружественность, общительность и доверительность взаимоотношений. При этом у подчиненных нет ощущения навязанных решений извне. Участие членов коллектива в управлении, свойственное этому стилю руководства, способствует оптимизации социально-психологического климата коллектива.

Руководитель с либеральным стилем руководства ведет политику невмешательства в деятельность коллектива. Сотрудникам предоставлена полная свобода в своих действиях, что создает возможность для развития индивидуальности и творчества каждого члена коллектива. Основной чертой такого руководителя является готовность отменять принятые решения, особенно если это может угрожать его популярности. Такие руководители, как правило вежливы, но безынициативны. Зачастую вся их деятельность сводится к дословному исполнению распоряжений вышестоящих органов управления. Неумение настоять на своем, мешают такому руководителю приобрести авторитет. Чаще всего сотрудники требуют от него определенных поблажек, которые он им и дает, боясь испортить с ними отношения. Дистанция между руководителем и подчиненным при либеральном стиле руководства настолько незначительна, что порою переходит в панибратство. Руководитель с либеральным стилем руководства не имеет организаторских способностей, зачастую не способен регулировать действия своих подчиненных. Поэтому его управленческую деятельность сложно назвать результативной.

При либеральном стиле руководства качество и продуктивность работы падает, неудовлетворенность сотрудников результатами, и самой совместной деятельностью, ведет к формированию неблагоприятного социально-психологического климата коллектива. Попустительский стиль руководства может быть оправдан только в творческих коллективах (Линчевский, 2000).

Рассмотрев стили руководства коллективом, нужно отметить, что не существует хороших или плохих стилей руководства, влияющих на формирование благоприятного социально-психологического климата коллектива. Нужно учитывать объективные факторы существования коллектива, которые определяют его жизнедеятельность. Стиль руководства коллективом, является одним из субъективных факторов, который способен при создании определенных условий формировать благоприятный социально-психологический климат. Грамотные руководители стараются создать в коллективе такой климат, который бы позволял добиваться поставленных задач, и способствовал достижению лучших результатов.

Опираясь на исследования В.И. Маслова , нужно отметить, что для создания благоприятного социально-психологического климата, каждый руководитель должен знать принципы объединения сотрудников в коллектив.

Первый принцип говорит о необходимости совмещения как общественных, так и личных интересов членов группы. Он позволяет руководителю понять психологию развития коллективных отношений.

Второй- это так называемый «закон движения», который с помощью разработки определенных задач, позволяет сотрудникам видеть перспективу движения. Он показывает, какая именно работа должна вестись по сплочению членов коллектива.

И третий принцип, это так называемый принцип « параллельного движения». Его смысл состоит в том, что руководитель, воздействуя на личность каждого работника, одновременно воздействует на весь коллектив. И наоборот, воздействие на коллектив является средством воспитания отдельных его членов. От того, насколько руководителем соблюдаются эти принципы, зависит социально-психологический климат коллектива, и как следствие, его авторитет (Маслов, 2010).

Формирование авторитета руководителя происходит в процессе общения с другими людьми, их совместной деятельности.

Определение авторитета, данное А.Г.Ковалевым, гласит: «авторитет- это общественное признание личности, оценка коллективом соответствия субъективных качеств руководителя объективным требованиям деятельности (Ковалев, 1978). В свою очередь исследователь А.И.Китов говорит о том, что авторитет-это «двойник» руководителя, который присутствует с каждым из подчиненных. Авторитет определяется силой

влияния руководителя на своих подчиненных (Китов, 1984).

Таким образом можно говорить о том, что авторитетный руководитель оказывает большое влияние на своих сотрудников. И о степени авторитета, говорит то, какой силой внушения обладает руководитель, насколько доброжелательную поддержку он смог приобрести у своих подчиненных. Завоевание авторитета руководителем, это долгий и упорный труд, основанный на постоянном анализе своего поведения, и самосовершенствовании. Как отмечают Барабанщиков А.В., Глоточкин А.Д., Феденко Н.Ф., Шеляп В.В., «Закон подтверждения авторитета проявляется в том, что завоеванный авторитет не может сохраняться более или менее продолжительное время, если его не подкреплять» (Барабанщиков, Глоточкин, Феденко, Шеляп, 1973).

Выводы. Сознательно формируя социально-психологический климат своего коллектива, грамотный руководитель устраняет все ненужные раздражители. Современными исследованиями доказано, что психологические переживания вредны не только для отдельной личности, но и для коллектива в целом. Каждый здоровый человек переживающий стресс в связи с неприятностями на работе, ссорой с коллегами или друзьями, с разладом в семье, болезнью близкого человека, да и просто в связи с переутомлением, утрачивает на какое-то время свою психологическую выносливость. И задача руководителя состоит в том, чтобы создать такой социально-психологический климат в коллективе, который отличается доброжелательностью, взаимовыручкой и взаимоподдержкой, чтобы каждый член команды чувствовал свою защищенность, в том числе и перед стрессовыми ситуациями.

Сплочению коллектива очень способствует совместное участие в конкурсах, проектах, соревнованиях. Эффективным является такой метод как привлечение сотрудников к совместному творчеству, и управлению делами производства. Также людей сближают совместные занятия спортом, общее хобби, совместный отдых и культурные развлечения.

Таким образом, мы можем говорить о том, что залогом формирования благоприятного социально-психологического климата коллектива, является правильное его сплочение, что ведет к повышению работоспособности, и положительно влияет на каждого его члена.

Литература:

1. Аникин Б. А. Высший менеджмент для руководителей. Учебное пособие. ИНФРА - М, М., 2000.
2. Барабанщиков А.В., Глоточкин А.Д., Феденко Н.Ф., Шеляп В.В. Проблемы психологии воинского коллектива. Военное издательство, М., 1973.Беляцкий Н.П. и др. Управление персоналом: Учеб.пособие для экон. спец. вузов. - Мн.: Интерпрессервис: Экоперспектива, 2002.
3. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н., Социально-психологический климат коллектива и личность. - М.: Мысль, 1983. - 207 с.
4. Грейсон Д., О'Делл К. Американский менеджмент на пороге XXI века. М., Экономика, 1991.
5. Кабушкин Н.И. Роль руководящих кадров в обеспечении эффективности управления организации // Современное управление. - 2000.
6. Китов А.И. Психология хозяйственного управления. М., Профиздат, 1984.
7. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. М.: Academa, 2001.
8. Ковалев А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства. М., Политиздат, 1978.
9. Кузьмин Е., Волков Н. Руководитель и коллектив. - М.: Экономика, 1989. – 395 с.
10. Линчевский Э.Р. Контакты и конфликты: общение в работе руководителя / Э.Р. Линчевский. - М.: Экономика, 2000.
11. Мансуров Н.С. Опыт планирования социального развития производственных коллективов. М. - 1972. - 342 с.
12. Маркс К. Капитал. Т. 1: ООО «Издательство АСТ»; Москва; 2001. - 565 с.
13. Маслов В.И. Перспективы развития стратегического управления персоналом в России // Менеджмент в России и за рубежом. - 2010.
14. Парыгин Б.Д, Социально-психологический климат коллектива. – Л.: Наука, 1981. – 186 с.
15. Управление персоналом: Учебное пособие под ред. О.И.Марченко. - М.: Изд-во Ось-89, 2006.
16. Шекшня С.В. «Управление персоналом современной организации» / учебно-практ. Пособие / - изд-во ЗАО “Бизнес-школа «Интел-синтез»”, 1997.
17. Шепель В.М. Управленческая психология. – М., 1986.

Педагогика

УДК: 376

кандидат педагогических наук, доцент Шкерина Татьяна Александровна
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск);
кандидат педагогических наук, доцент Шандыбо Светлана Викторовна
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск);
заведующий учебно-методическим центром «Центр внедрения ФГОС» Басенко Татьяна Сергеевна
Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Красноярская школа № 5» (г. Красноярск)

КОНСТРУКТОР АОП КАК СРЕДСТВО РАЗРАБОТКИ АОП ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В настоящей статье на основе анализа нормативно-правовой документации, научной психолого-педагогической литературы и опыта работы научного коллектива краевой базовой инновационной площадки Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева представлен авторский подход к проектированию конструктора адаптированной образовательной программы (АОП) для обучающихся с умственной отсталостью (вариант 1); выделены структура конструктора и охарактеризован ее покомпонентный состав в соответствии с этапами разработки АОП.

Ключевые слова: инклюзивное образование, конструктор АОП, технология разработки АОП, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, ФГОС О УО.

Annotation. In this article, based on the analysis of legal documents, scientific psychological and pedagogical literature and the experience of the work of the scientific collective of the regional basic innovation platform of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev presented the author's approach to designing the designer of the adapted educational program (AEP) for students with mental retardation (option 1); The structure of the designer is distinguished and its component composition is characterized in accordance with the development stages of AEP.
Keywords: inclusive education, AEP designer, AEP development technology, students with intellectual disabilities, FSES E MR.

Введение. Нормативно-правовые документы федерального уровня (Закон «Об образовании в Российской Федерации», федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся с умственной отсталостью) обусловили изменения в организации образовательного процесса в школе с опорой на основные идеи инклюзивного образования: человек вне зависимости от его возможностей и способностей является ценностью; каждый человек имеет право на общение и на труд; все люди нуждаются друг в друге; подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений и другое.

Анализ современных отечественных и зарубежных исследований позволил выйти на противоречие между потребностью общества, государства и педагогического сообщества во включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную практику и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения нацеленного на подобного рода включение и дальнейшую социальную адаптацию такой категории обучающихся [1-6; 10-14 и др.].

Стоит отметить, что «вхождение» инклюзии в образовательную практику обусловил необходимость содержательно-структурного обновления профессиональной компетентности педагогов, расширив спектр, стоящих перед ними профессиональных задач, в частности оказание адресной помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, разработка и реализация совместно с родителями (законными представителя) индивидуальных программ развития ребенка, освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу и другое. Этот характер профессиональных задач требует от педагогов сформированности готовности и способности к реализации вариативных форм, способов и технологий при проектировании инклюзивного образовательного процесса.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что современное образование ставит перед педагогами нетиповые профессиональные задачи, к решению которых, они недостаточно готовы. Анализ и обобщение многолетнего опыта работы краевой инновационной площадки Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева в направлении реализации идей инклюзивного образования в общеобразовательных организациях города Красноярска и Красноярского края позволяют констатировать широкий спектр трудностей, с которыми сталкиваются педагогики при организации образовательного процесса в условиях реализации требований ФГОС общего образования обучающихся с умственной отсталостью [7].

Изложение основного материала статьи. Это обусловило проектирование конструктора АОП как средство разработки АОП для обучающихся с интеллектуальными нарушениями для:

– обеспечения высокого качества образовательных услуг в общеобразовательных организациях Красноярского края данной категории обучающихся;

– удовлетворения существующего социального заказа родителей (их законных представителей).

Под конструктором АОП понимается специальная программа (средство), предназначенная для обеспечения автоматизации процесса создания адаптированной рабочей программы по предмету (далее – рабочей программы) и АОП в целом на основе заданной структуры и наличия доступа к готовому электронному контенту, отражающему те или иные содержательные блоки рабочей программы.

С опорой на анализ ФГОС О УО, примерную адаптированную основную общеобразовательную программу образования обучающихся с умственной отсталостью и примерными рабочими программами для 1 дополнительного и 1 классов по отдельным учебным предметам и коррекционным курсам для заявленной категории обучающихся выделены и охарактеризованы модули конструктора АОП в соответствии с этапами разработки АОП [7-9]. Основными модулями конструктора АОП являются: «Нормативный», «Технологический», «Методический» и «Нормативно-правовой».

Нормативный модуль конструктора включает необходимые образцы, шаблоны структурных элементов АОП (титульный лист, пояснительная записка, учебный план, календарно-тематическое планирование, перечень материально-технического обеспечения по предметам).

Технологический модуль конструктора отражает структуру АОП (целевой, содержательный и организационный разделы АОП) и обеспечивает проектирование всех разделов АОП по четырем заявленным предметным областям: «Язык и речевая практика», «Математика», «Естествознание» и «Технология».

Методический модуль конструктора представлен в качестве накопителя учебно-методических материалов по внеурочной деятельности и коррекционно-развивающей работе.

Нормативно-правовой модуль конструктора выступает на двух уровнях нормативно-правового регулирования реализации идей инклюзивного образования в организациях общего образования (нормативно-правовые документы федерального и регионального значения), позволяет педагогам разработать целевой раздел АОП, в части Пояснительной записки и организационный раздел, в части Перечень нормативных и нормативно-методических документов и литературных источников.

Таким образом, системообразующим модулем является технологический модуль, интегрирующий содержание в логической последовательности разработки АОП. В логике разработки АОП, выделим три этапа: подготовительный, диагностический и проектировочный. Охарактеризуем каждый из выделенных этапов технологии разработки АОП.

Целью подготовительного этапа является осуществление оценки требований ФГОС О УО, адаптированной основной образовательной программы, потребностей обучающихся в соответствии психолого-педагогическими характеристиками их нозологии и запроса родителей (законных представителей).

Целью диагностического этапа является осуществление обследования обучающихся с интеллектуальными нарушениями с целью выявления особенностей их психофизического развития и его

дефицитов.

Проектировочный этап технологии разработки АОП включает проектирование трех ее компонентов: целевого, содержательного и организационного компонентов.

Целевой компонент определяет общее назначение, цели, задачи и планируемые результаты реализации АОП для детей с умственной отсталостью, конкретизированные в соответствии с требованиями ФГОС О УО. Для обеспечения данного компонента АОП в конструкторе АОП выделен модуль «Нормативный», представленный образцом Пояснительной записки (раскрыты цели и задачи АОП, срок ее освоения, представлена краткая психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью; планируемые результаты освоения АОП; система оценки достижения планируемых результатов освоения АОП для детей с умственной отсталостью.

Содержательный компонент АОП включает программы учебных предметов, коррекционных курсов состоящие из пояснительной записки, в которой конкретизируются общие цели образования с учетом специфики учебного предмета, коррекционного курса; общей характеристики учебного предмета, коррекционного курса с учетом особенностей его освоения обучающимися; описание места учебного предмета в учебном плане; личностных и предметных результатов освоения учебного предмета, коррекционного курса; содержания учебного предмета, коррекционного курса; тематического планирования с определением основных видов учебной деятельности обучающихся; описания материально-технического обеспечения образовательной деятельности.

Организационный компонент АОП устанавливает общие рамки организации образовательного процесса, а также механизм реализации компонентов АОП для детей с умственной отсталостью и включает: учебный план для детей с ОВЗ с нарушениями интеллекта; система условий реализации программы для детей с умственной отсталостью в соответствии с требованиями ФГОС О УО.

Для обеспечения содержательного компонента в структуре конструктора АОП в ранее обозначенном модуле «Технологический», представлены образцы образовательных задач в рамках общеобразовательных предметов: «Русский язык», «Чтение», «Речевая практика», «Математика», «Речной труд» и «Мир природы и человека». Образовательные задачи смоделированы диагностично и отдифференцированы по двум уровням (минимальный и достаточный уровень) и по четырем годам обучения (уровень начального общего образования). Способ постановки образовательных задач, исходящий от результатов деятельности обучающихся позволит разработать оценочно-диагностический инструментарий, позволяющий проводить мониторинг качества образовательного процесса в условиях реализации требований ФГОС О УО. Также, представленный компонент обеспечивается содержанием модуля «Нормативный» конструктора АОП, в котором представлены рабочие варианты календарно-тематического планирования по учебным предметам в соответствии с годами обучения, рабочий Перечень нормативных и нормативно-методических документов и литературных источников.

Организационный компонент АОП обеспечивается содержанием модуля «Нормативный» конструктора АОП, в котором представлен рабочий макет учебного плана, рабочий Перечень условий реализации АОП для обучающихся с умственной отсталостью в соответствии с требованиями ФГОС О УО.

Выводы. Всесторонний анализ образовательной теории и практики на уровне начального общего образования позволил прийти к выводу о необходимости проектирования конструктора как средства по разработке АОП для обучающихся с умственной отсталостью. Предложенный инструмент выступит поддерживающей основой в разработке педагогами как адаптированных рабочих программ по предметам, так и АОП в целом, позволит им уверенно войти в инклюзивный образовательный процесс и повысить его качество. Предложенный подход к разработке конструктора АОП не претендует на завершенность, а является откликом на потребности образовательной практики.

Литература:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: иллюзия или реальность // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 1(19). С. 4-7.

2. Бгажнокова И.М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И.М. Бгажноковой. Москва: ВЛАДОС, 2010. 181 с.

3. Волосовец Т.В., Кутепова Е.В. К вопросу о состоянии готовности регионов Российской Федерации к введению ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Общество: социология, психология и педагогика. Краснодар. Издательский дом «ХОРС». 2016. №11. С. 74-78.

4. Инденбаум Е.Л., Самойлюк Л.А., Позднякова И.О., Соколова И.О. Проблемы оценки метапредметных результатов образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и возможные подходы к их решению. Сообщение 2 // Дефектология. М., Издательство ООО «Школьная пресса». 2018. №2. С. 26-37.

5. Малофеев Н.Н. Развитие инклюзивного образования в России // Инклюзия в образовании. Университет управления «ТИСБИ». Казань. 2016. С. 6-13.

6. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учебное пособие для студентов пед. вузов. – Москва: Просвещение, 2009. – 319 с.

7. Приказ № 1599 Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 года «Об утверждении государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/#0 (дата обращения: 03.09.2018).

8. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15). URL: http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2016/08/Primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatelnaya-programma-obrazovaniya-obuchayushhihsya-s-umstvennoj-otstalostyu-intellektualnymi-narusheniyami.pdf (дата обращения: 03.09.2018)

9. Примерные рабочие программы для 1 дополнительного и 1 классов по отдельным учебным предметам и коррекционным курсам для обучающихся с умственной отсталостью. URL: http://fgosreestr.ru/registry/primernye-rabochie-programmy-dlya-1-dopolnitelnogo-i-1-klassov-po-otdelnym-uchebnym-predmetam-i-korrektsionnym-kursam-dlya-obuchayushhihsya-s-umstvennoj-otstalostyu/ (дата обращения: 03.09.2018)

10. Шеманов А.Ю., Екушевская А.С. Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения // Современная зарубежная психология. М., Т. 7. № 1. 2018. С. 29-37. DOI:10.17759/jmfp.2018070103
11. Alicia Broderick, Heeral Mehta-Parekh, D. Kim Reid. Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms // Theory Into Practice, 44:3, 2005. 194-202. URL: http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4403_3 (дата обращения: 03.09.2018).
12. Bairbre Tiernan, Ann Marie Casserly & Gabrielle Maguire. Towards inclusive education: instructional practices to meet the needs of pupils with special educational needs in multi-grade settings // International Journal of Inclusive Education. 2018. P. 1-21. DOI: 10.1080/13603116.2018.1483438
13. Corbet, J. Inclusive education and school culture [Инклюзивное образование и школьная культура] [Электронный ресурс]: Jenny Corbet // International Journal of Inclusive Educaition. 1999. Vol. 3, No. 1. P. 53-61.DOI: 10.1080/136031199285183 URL: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183 (дата обращения: 03.09.2018).
14. Wayne Veck & Michael Hall Inclusive research in education: dialogue, relations and methods // International Journal of Inclusive Education. 2018. DOI: 10.1080/13603116.2018.1512659

Психология

УДК 159.9.07
доктор философских наук, кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой «Психология и педагогика» Бакшутова Екатерина Валерьевна
Самарский государственный технический университет (г. Самара)

КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КРИЗИСНОСТИ ГРУППОВОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ (СЕПАРАТИЗМ) В СЕТЕВЫХ СООБЩЕСТВАХ

Аннотация. Начало XXI века стало моментом расставания с утопией мультикультурализма и поликультурализма. Однако и мультикультурализм и противоположный ему национализм сосуществуют, что усложняет контент межсубъектных и межгрупповых отношений. Автор обращает внимание на то, что сепаратизм как политическое явление, прежде всего территориальный, этнический и религиозный, выступает предметом различных гуманитарных наук, однако психологическое понимание группового экстремизма, его психологического генезиса, функционирует пока на дефицитарном уровне разработки. Актуальность данного исследования обусловливает попытку изучения проявлений языкового сепаратизма в коммуникации в социальных сетях. Опираясь на опыт когнитивной лингвистики и авторский подход к изучению латентной психологии больших социальных групп, автор представляет в статье результаты категориального анализа контента онлайн-дискуссий в социальной сети Facebook. В работе использовались материалы двух сообществ, одно из них ориентировано пророссийски, второе – проукраински. Выявлены такие субкатегории категории «сепаратизм» как идентификация (себя, других и другими – т.е. идеологическими противниками), аутентичность, суверенитет, обособление, самоопределение. Показано, что языковой сепаратизм вне зависимости от этничностиили политической ориентации имеет инвективный характер, а наиболее сплоченными группы выступают в сфере идентификации друг друга, но не самоидентификации и самоопределения. Полученные результаты вскрывают как проблематику нелинейного (!) становления национальных самосознаний после распада СССР, так и ресурс для сдерживания экстремизма в поведении реальных обществ.
Ключевые слова: сетевые сообщества, сепаратизм, групповая идентичность, национализм, язык, этничность, аутентичность, суверенитет, независимость, групповые идеологии.
Annotation. The beginning of the XXI century was the moment of parting with the utopia of multiculturalism and multiculturalism. However, multiculturalism and the opposite nationalism coexist, which complicates the content of intersubject and intergroup relations. The author draws attention to the fact that separatism as a political phenomenon, primarily territorial, ethnic and religious, is the subject of various humanities, but the psychological understanding of group extremism, its psychological genesis, is still functioning at the deficit level of development. The relevance of this study is an attempt to study the manifestations of linguistic separatism in communication in social networks. Based on the experience of cognitive linguistics and the author's approach to the study of latent psychology of large social groups, the author presents in the article the results of a categorical analysis of the content of online discussions in the social network Facebook. The work used materials from two communities, one of them oriented pro-Russian, the second – pro-Ukrainian. Subcategories of the category «separatism» are identified as identification (self, others and others – ideological opponents), authenticity, sovereignty, isolation, self-determination. It is shown that linguistic separatism, irrespective of ethnicity or political orientation, has an invective character, and the most cohesive groups act in the sphere of identifying each other, but not self-identification and self-determination. The obtained results are revealed as problems of nonlinear (!) formation of national identities after the collapse of the USSR, as well as a resource for restraining extremism in the behavior of real societies.
Keywords: network communities, separatism, group identity, nationalism, language, ethnicity, authenticity, sovereignty, independence, group ideologies.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ. Проект № 18-013-00171 А

Введение. На евроазиатском пространстве СНГ заканчивается период имперских процессов в результате этнического ренессанса. Неустойчивость пребывания народов в бывшем едином пространстве усугубляется объективным ущемлением социальных ценностей этносов и исторической традицией подсознательной неприязни к определенным этносам. Актуализация этнической идентичности осуществляется с опорой на активизацию исторического сознания этноса. На эмоциональном уровне сепаратистские требования превращаются в психологическую установку, порождающую мобилизационную деятельность, направленную на расширение социальной базы сепаратизма.

Наша задача – изучение причин и языковых проявлений сепаратистской направленности в сетевой коммуникации. Мы полагаем, что здесь должна быть проделана следующая работа: выявление аутентичных

причин сепаратистских настроений [1]; изучение генезиса сепаратизма как гомогенного типа установок, их общих характеристик и причин; исследование групповых идентичностей виртуальных политических групп. В данной статье представлен категориальный анализ высказываний, позволяющий описать сепаратисткую семантику и ее направленность как эмпирическую основу решения вышеназванных задач в группах социальной сети Facebook.

Теоретический обзор. В законодательстве сепаратизм не категоризируется, но содержательно определяется как «Публичные призывы к осуществлению действий, направленных на нарушение территориальной целостности Российской Федерации» (статья 280.1 УК РФ). Политологический словарь дает такое определение: сепаратизм (фр. separatisme, от лат.sepaiatus – отдельный):

1) теория, политика и практика обособления, отделения части территории государства с целью создания нового самостоятельного государства или получения статуса очень широкой автономии;

2) движение за отделение части государства и создание нового государственного образования, за предоставление части страны автономии по национальному, языковому или религиозному принципу. В других словарях приводится аналогичное определение [2].

Что такое сепаратизм с точки зрения психологии? Здесь мы находим не очень много коннотаций. А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов пишут, что «Основа сепаратизма – этническая, конфессиональная, культурная или экономическая неоднородность государственной территории. Чем заметнее неоднородность, тем больше вероятность возникновения сепаратистских конфликтов. При наложении всех видов границ (этнических, конфессиональных, культурных, экономических, внутриполитических) их барьерная роль многократно возрастает, внутри единого государства закладывается разлом, по которому может произойти сецессия» [3, с. 385-386]. Очевидно, что данное определение содержит социологические и политологические составляющие, далекие от понимания психологического содержания сепаратизма. Предвосхищая результаты исследования, которые будут представлены ниже, отметим, что в сетевых коммуникациях мы вынуждены констатировать сепаратизм не столько как социальный изоляционизм, и даже индивидуализм, а как «нарциссический субъективизм» (термин С. Жижека) [4], хорошо известный русской литературе по императиву «ндраву моему не препятствуй!». С нашим пониманием сепаратизма соотносится интерпретация М. Ремезовым национализма – речь идет о разрушении целостности социальной [5, с. 195], которая выступает следствием разрушения целостности психологической. Из перечисленных им симптомов социального распада выделим следующие:

– «Люмпенизация населения. Атрофия элементарных навыков солидарности, того, что называют социальным инстинктом, замыкание людей в частной жизни.

– Хозяйственная и психологическая дезинтеграция страны. На фоне реальной потери связности между коренными регионами России, их вынужденной переориентации на внешние центры развития, проблема сепаратизма мелких окраин выглядит мелкой» [5, с. 196].

Ж.Т. Тощенко, описывая последствия этого распада, отмечает ! демагогию и националистический эгоизм, ориентированный на создание ложных преимуществ для «своей» нации. Он пишет: «Всеми ими управляет страсть – как можно больше отмежеваться от бывшей метрополии, стереть из памяти людей то, что было величайшими событиями в жизни наших народов» [6, с. 274]. Речь идет о «бывших» союзных республиках, но и для граждан РФ, как показал настоящий анализ, это отмежевание от всех «бывших» весьма актуально. Народы, которые еще недавно считали себя братскими народами, неожиданно оказались разделенными не просто политически, но и этнически. В 2005 г. Б.А. Березовский писал, что в Украине в течение ничтожного исторического времени десятки миллионов людей осуществили ментальный прорыв – они “выдавили из себя раба” и стали свободными [7, с. 334]. Описывая трансформацию рабского менталитета в менталитет свободный, автор выделяет два необходимых этапа. «Первый этап – осознание и обретение убежденности в преимуществе жизни самостоятельной, то есть независимой от царя, генерального секретаря, президента, а, в конечном счете, от государства, перед жизнью зависимой. Я называю этот этап пассивной независимостью.Второй этап – активная независимость. Когда каждый человек в отдельности и все вместе – миллионы людей – готовы выйти на площадь, чтобы отстаивать свою убежденность быть независимыми. Когда миллионы людей готовы свою убежденность превратить в действие, то есть проявить волю. Только этот этап позволяет гражданам стать по-настоящему свободными» [7, с. 334]. Мы не будем давать оценку собственно политическим событиям и интерпретациям автора, но, на наш взгляд, Б.А. Березовский описывает именно психологическую подоплеку подлинного сепаратизма, характерную для постсоветского пространства – внутреннего, опредмечивающего фрустрированную потребность народа (украинского, русского, и многих других) в обретении подлинной идентичности. Прав М. Ремезов, утверждая, что «нацией становится тот этнос, который не просто имеет “свою государственность” – в данном случае, это лишь индикатор, а тот, который умеет воспроизводить себя и свою идентичность посредством матриц современного общества. Таких как массовое образование, массовая армия, литература, СМИ и так далее» [5, с. 197]. Нет уверенности в том, что украинцы, даже выйдя на площадь отстаивать свою независимость, чувствуют себя свободными, поскольку демонстративный разрыв дружеских и родственных связей с россиянами, оскорбительные и уже ставшие устойчивыми идиомы в адрес россиян, унизительные послания в социальных сетях демонстрируют все еще ресентимент, злорадство, агрессию и депривированную потребность в самоопределении. Не будем «этически наивными», как пишет С. Жижек [4] – россияне отвечают симметричной взаимностью. Мы полагаем, что инвективный сепаратизм убеждений, наполняющих дискуссии изучаемых сообществ, неприятный и оскорбительный – суть отражение конструирования национальных идентичностей. По словам Т.Р. Гарра, «чтобы понять эти убеждения, недостаточно и, может быть, даже не столь важно подвергать анализу абстрактное содержание идеологий, таких как Фундаментальный ислам или права туземного населения, или мотивы представителей революционных доктрин. Более важной является групповая идентичность: каковы клановые, этнические, религиозные и политические идентичности людей? С какими из людей они чувствуют сродство, с какими из сетей социальных взаимодействий и коммуникаций они связаны?» [8, с. 30].

Материалы и методы. Исследование проводилось в социальной сети Facebook. Для исследования выбраны два сетевых сообщества с максимальной активностью в обозримом для нас контенте сети: 1) проукраинская группа «Политпорно», объединяющая 59720 участников и 2) пророссийская «Группа поддержки Путина В.В.», в которую входят 132847 членов (на 1 сентября 2018 г.). Период наблюдения: 1 июня – 1 сентября 2018 г. Группы выбраны как по коммуникационной активности, так и по схожей

психологической подоплеке, связанной с распадом СССР – политической ксенофобии и уровню демагогии. Кроме того, Россия и Украина «объединены» проблематикой Крыма, ДНР и ЛНР.!.Отметим, что в группе «Политпорно» публикаций больше, в среднем 250 публикаций в сутки, в «Группе поддержки Путина В.В.» – 160, то есть условно можно предположить, что в группе «Политпорно», из тысячи участников публикуются 4 участника, в «Группе поддержки…» – только 1. В то же время в первой группе публикации имеют меньше комментариев (80% постов остаются без комментариев), чем во второй (здесь такое же количество сообщений комментируется). За период наблюдения в группе «Политпорно» было опубликовано более 22 тысяч постов, в «Группе поддержки Путина В.В.» – более 14 тысяч, комментариев в первой группе – 200 тысяч, во второй – более 1 миллиона. Несмотря на заявленную пророссийскую и проукраинскую позицию в группах, по 10% постов с комментариями в каждой из групп направлены против собственных правительств и руководителей государств.

В работе использовались: методологически – 1) авторский подход к языковому выражению латентной психологии групп; методически – 2) контент-анализ комментариев с целью выявления сепаратистской семантики текстов и 3) категориальный анализ – выявления субкатегорий базовой категории «сепаратизм».

Ранее категориальный анализ проводился нами на основе результатов САЭ [9]. В данном исследовании мы идем от обратного – изучая состоявшуюся онлайн-коммуникацию. По справедливому замечанию И.А. Стернина, в риторике наших дней «убеждение осуществляется преимущественно не логическими, а эмоционально-психологическими способами, с учетом особенностей собеседника и аудитории, задача не столько сформировать знание, сколько сформировать мнение» [10, с. 10]. Использование латентных ассоциативно-диссоциативных закономерностей речепорождения и их доминант, характерных для социальных групп, нации в целом (феномен социальной ориентации, обеспечения идентичности, консолидации, самоопределения) представляет собой процесс бессознательной категоризации по опредмечиванию – распредмечиванию объектов анализа, то есть по превращению значений в интериоризированные смыслы личности (группы). Выявление групповых идентификационных категорий, закодированных в семантике сепаратизма, и есть наша задача.

Результаты исследования. Исследуя сетевую коммуникацию, мы изучаем сепаратизм в форме инвективной агрессии. В текстах анализируемых групп обсуждается общая тематика (некоторые сообщения повторяются) – политические и экономические проблемы России и Украины, Евросоюза, взаимоотношения Украины и России со странами запада, пенсионная реформа в России, убийство Захарченко, «дело» Скрипалей, РПЦ, Крым, события в Сирии и т.п. Например, и в группе «Политпорно», и в «Группе поддержки Путина В.В.» размещен один и тот же пост с текстом и фотографиями следующих «фигурантов»: *«Бывший глава РЖД Якунин уехал в Германию, депутат Железняк ушел со всех постов и перебрался в Британию, теперь вот экс-министр Абызов сбежал в Италию. Путинские крысы побежали с корабля с наворованным».* В пророссийской группе 57 комментариев, а в проукраинской – 4.

Пример восприятия данного поста сходен в обеих группах:

– А по-моему Путин как раз и гонит крыс. Удрали с наворованным? Дождитесь финала, не судите о фильме по первым кадрам.

– 18 лет и все первые кадры?

В каждую из групп «проникают» диссонансные посты, авторы которых получают статус «троллей», ботов и провокаторов. Например, пост в группе «Политпорно» (орфография и пунктуация авторские): открытка с текстом: «*кастрюли, почему Вы так ненавидите СССР, потому что вы ничего лучшего не могли создать? Потому что неудачники?».*Пост получил комментарии следующего характера*: «забухай косорыловки и создай со своей бабой то чего твои родители создали в свое время по пьяне* !». Симметрична и коммуникация в «Группе поддержки Путина В.В.» (Однако нужно отметить, что в этой группе размещают «провокационные посты» еще и представители других групп/политических партий, в первую очередь – коммунисты). При этом инвективная агрессия в группе «Политпорно» направлена против русских, в «Группе поддержки…» – против украинцев, армян, грузин, литовцев, немцев и др.

В «Группе поддержки Путина В.В.» 20% высказываний носят оскорбительный или провокативный характер, в группе «Политпорно» таких высказываний 40%. Со ссылкой на Ю.Б. Гиппенрейтер В.Н. Степанов относит провоцирование «к разряду вторичных автоматизмов, т.е. к автоматизированным действиям или навыкам (умственным и речевым)» [11, с.54],то есть речь идет о высказывании как о действии.Провокация, таким образом, скрывает фрустрированную потребность в позитивной самоидентификации. Категориальный анализ комментариев позволил выявить следующее семантическое распределение субкатегорий базовой категории «сепаратизм». Так, были выявлены следующие субкатегории: «самоидентификация», «идентификация других», «идентификация другими», «обособление», «самоопределение», «суверенитет утентичность». Их количественное распределение представлено на рис. 1.

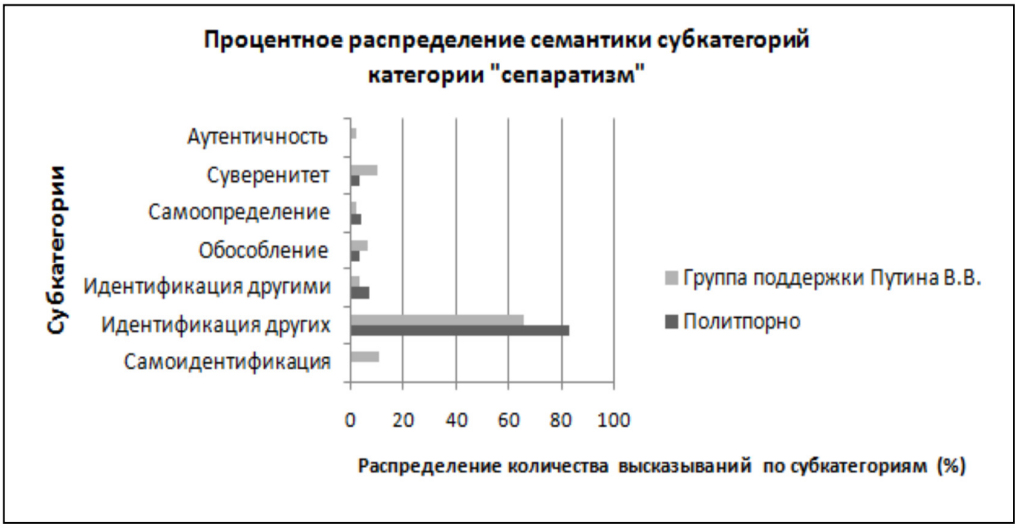


Рисунок 1. График распределения субкатегорий сепаратизма в сообществах «Политпорно» и «Группа поддержки Путина В.В.» в социальной сети Facebook в июне – августе 2018 г.

В группе «Политпорно» не выявлены высказывания, которые характеризуют аутентичность, хотя и в «Группе поддержки…» их не очень много – это прилагательное «настоящий» по отношению к словам «лидер», «мужик», «герой». Также в группе «Политпорно» отсутствуют какие-либо самоидентификационные маркеры. Примеры высказываний по каждой субкатегории мы приводим в таблице 1.

Таблица 1

Фрагмент групповых вербальных данных по субкатегориям категории «сепаратизм» с частотностью ≥ 3

Субкатегории/Группы	Политпорно	Группа поддержки Путина В.В.
Самоидентификация	-	достоинство, славяне, лидер, харизма, герой, лучший президент мира, мужчина, фокус воли народа, русский мишка
Идентификация других	мокша, орда, ватан, ватник, московская орда, моральные уроды, помойка, дырявые портки, жуткий перегар, питерский заморыш, зашкваренный сепар, предатель, курощупы, боты пригожинские, шумеры, мокши, ватаны, сепаристен фюрер бамбаса, полупьяное население, москвабадцы, кремлеботы, московиты, колорады	стопудовые арийцы, проспект Гитлера, фашисты, убийцы, негодяи, бандеровщина, пиндосы, нелюди, укротвари, армянский фейк, казахстан – очко грязное, дебилы, бараны, п-дор, соседи, а еще грузин
Идентификация другими (идеологическими противниками в группе)	неудачники, украинские гниды, порохоботы, бандеровская шваль, сектанты	рабы, россия распадется - тогда мир наступит, российску церкву – геть, ватаны, бандиты у власти
Обособление	санация, ненависть к прошлому, захлебнуться ненавистью	линия обороны, террор, пятая колонна, смута, бдительность, лают на Россию, смерть бандеровцам
Самоопределение	капитуляция, очередь за объедками, беглый сброд, агрессоры, воры и убийцы	развитие, возрождение, объединение наций, план штатов выполнен
Суверенитет	-	защищать свой край, суверенитет, Китай наступает, отечество в опасности, народ пожертвует собой ради государства, проданная земля, ввести войска, принудить к миру, согнаны, захват, целостность страны
Аутентичность	-	настоящий

Видно и по рисунку, и из таблицы, что наиболее насыщен контент субкатегории «Идентификация других». С другими все понятно в отличие от самих себя – инвективная агрессия наиболее интенсивно проявляется в адрес идеологического противника. Высказывания в субкатегории «Самоидентификация» в группе, поддерживающей «лучшего президента мира», «мишку» и Кадырова, которого неоднократно называют «красавчик» и «мужчина», выглядят более позитивно, в украинской же группе такого ориентира не

выявлено. Что касается субкатегории «Идентификации других», еще раз отметим, что в украинской группе нападают только на россиян, самые частотные определения русских – «ватан», «ватник» и «мокша». В российской же группе инвективно идентифицируют не только украинцев, а различных субъектовмеждународного и внутригосударственного взаимодействия. По словам В.И. Жельвиса, «в определенных ситуациях инвектива способна создать видимость активного поиска выхода из эмоционального напряжения. Более того, учитывая силу нарушаемого запрета, можно даже считать, что это не поиск выхода, а непосредственно самый выход» [12, с. 43]. Однако помня тезисы о провоцировании как автоматизированном действии [11] и о такой характеристике общества как люмпенизация [5], можем ли мы настаивать на осознавании обществом запретов и о катарсической функции ругательств? В то же время, В.И. Жельвис утверждает, что «инвективизация речи показывает, что ситуация еще не вышла из-под контроля, что сквернослов пока в состоянии ее переносить» [12, с. 45].

Выводы. Конфликт социальных интересов, вызванных ломкой (надломом) исторической системы ценностей общества, сопровождается политической напряженностью, агрессией, деформирующими сознание коллективными страхами.Насильственная блокировка общественных угроз безопасности государства в информационных цивилизациях вызывает рост сепаратистских и националистических установок. Очевидно, что сепаратизм – национальный изоляционизм актуализируется в процессе центробежного развития социально-политической ситуации.

Преобладание оценочных постов по отношению к идеологическому врагу в группах «Политпорно» и «Группа поддержки Путина В.В.» свидетельствует о сплоченности данных групп в рамках идентификационных и противоборствующих процессов по отношению друг к другу.

Сходство тематики, степени инвективизации лексики говорит о психологически однородной направленности текстов на символическое взаимное уничтожение.

Неразвитость дискуссионности, диалогичности, отсутствие консенсуальных установок дискуссий показывает гиперэмоциональный характер психологического языкового сепаратизма в структуре всех его субкатегорий.

Категоризационный процесс характеризуется наибольшей интенсивностью в сфере идентификации политического противника, и наименьшей -в сфере самоидентификации и самоопеделения.

Инвективный характер проявлений сепаратизма может определяться как эмоциональный выход из агрессивных переживаний отчуждения и невозможности самоопределиться другим способом.

Литература:

1. Бакшутова Е.В. Проблема ресентиментоемкости этоса сетевой среды: социальная эпистемология сетевогоресентимента // Серия «Психолого-педагогические науки», 2018. – № 3.
2. Политическая наука: Словарь-справочник / Сост.д. полит. н., проф.И.И. Санжаревский, 2016 [Электронный ресурс] // URL:http://glos.virmk.ru/ (дата обращения: 15.08.2018)
3. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога.2-е изд. СПб.: Питер, 2006. – 526 с.
4. Жижек С. О насилии. М.: Европа, 2010. – 184 с.
5. Ремезов М. Русский национализм как идеология модернизации // Логос. 2007. – № 1(58). – С. 195-202.
6. Тощенко Ж.Т. Фантомы российского общества. М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2015. – 668 с.
7. Березовский Б. Автопортрет, или Записки повешенного: биография / Под ред. Ю.Г. Фельштинского. М.: ЗАО Центрполиграф, 2013. –351 с.
8. Гарр Т.Р. Почему люди бунтуют. СПб.: Питер, 2005. Серия «Мастера социологии». – 461 с.
9. Рулина Т.К., Бакшутова Е.В. Категориальные концепты языкового подсознания больших социальных групп // Мир психологии. 2016. –№ 2. – С. 191-199.
10. Стернин И.А. Практическая риторика. – Воронеж: Исток, 1996. – 140 с.
11. Степанов В.Н. Провоцирование в социальной и массовой коммуникации. СПб.: Роза мира, 2008. – 268 с.
12. Жельвис В.И. Поле брани: Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира. М.: Научно-издательский центр «Ладомир», 2001. – 349 с.

Психология

УДК 37.015.31
ББК 88.6

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Батуева Светлана Владимировна
Южно-Уральский государственный медицинский университет Минздрава России (г. Челябинск)

ИССЛЕДОВАНИЕ АКТИВНОСТИ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ ВЗАИМОСВЯЗИ С НАПРАВЛЕННОСТЬЮ ЛОКУС КОНТРОЛЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Уточнено содержание понятия «научно-исследовательская активность», предложены критериальные показатели научно-исследовательской активности. Разработана анкета для выявления уровней учебно-исследовательской активности студентов у 50 студентов второго курса факультета клинической психологии Южно-Уральского государственного медицинского университета, согласно предложенным критериям. Предложено обоснование тезисов о том, научно-исследовательская активность студентов в значительной степени направленностью локуса контроля.

Ключевые слова: научно-исследовательская активность, направленность локус контроля, экстернальные способы локализации контроля, интернальные способы локализации контроля.

Annotation. The content of the concept "research activity" is specified, criteria indicators of research activity are offered. A questionnaire was developed to identify the levels of educational and research activity of 50 second-year students of the faculty of clinical psychology of the South Ural state medical University, according to the proposed criteria. The substantiation of theses about the research activity of students to a large extent by the orientation of the locus of control is offered.

Keywords: research activity, direction of locus of control, external methods of localization of control, internals

methods of localization of control.

Введение. Актуальность детерминирована требованиями со стороны государства к формированию активной, личности студента, способной объективно оценивать свой познавательный потенциал, определять приоритетные задачи профессионального и личностного развития.Научно-исследовательская активность студента (НИАС) является одним из условий становления будущего специалиста-исследователя, способного ориентироваться в современном информационном обществе, генерировать новые исследовательские идеи при решении и практических задач.

Студенты, проявляющие научно-исследовательскую активность более успешны в усвоении учебной программы, ориентированы на профессиональный рост.

Психологическое понимание феномена активности развивали: Л.И. Анциферова, Л.Ф. Алексеева, Е.А. Белан, И.П. Ильин, Р.Р. Мухин, А.В. Петровский, А.И. Крупнов, В.И. Слободчиков и др.

А.А. Волков, А.Н. Леонов, С.Л. Рубинштейн в своих работах рассматривали активность, как внутреннюю предпосылку самовыдвижения деятельности – как характеристику взаимодействия систем или явлений, раскрывающую их способность к саморазвитию[3, с. 1149].

А.И. Крупнов определяет человеческую активность как,«особое состояние, предрасположенное к тому или иному взаимодействию, или относительно устойчивое свойство, проявляющееся в уровне интенсивности реализации поведения, деятельности и их результате, устойчивости и объеме взаимодействия, исходящего из внутренней его инициативы»[9, с. 26].

Проблема активности исследовательской деятельности у обучающихся рассматривалась в работах отечественных ученых педагогов-психологов Н.А. Бакшаевой [2], Ю.К. Бабанского [1], В.В. Давыдова [5], А.М. Матюшкина [13], Д.Б. Эльконина [19]. Представители психолого-педагогической школы советского периода учебно-исследовательскую активность рассматривали как активизацию обучающегося в учебной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ современных научных работ по педагогике Ж.Г. Иванова [6], М.И Колдина [8], А.В. Курганов [12], Н.И. Нелюбин [14], Е.Ю. Никитина [15], Е.В. Самсонова [16], позволил уточнить содержание понятия «учебно-исследовательская активность», как самостоятельная, познавательная деятельность, движущей силой которой является самостоятельный интерес к исследованиям.

Под активностью в учебно-исследовательской деятельности студента следует пониматьособое состояние, или относительно устойчивое свойство, проявляющееся в уровне интенсивности реализации поведения, самостоятельной познавательной деятельности и их результате, исходящего из внутренней инициативы, движущей силой которой является самостоятельный интерес обучающегося к исследованиям.

Критериями научно-исследовательской активности будут являться:

- устойчивый познавательный интерес к научно-исследовательской деятельности;
- активное участие научно-исследовательских мероприятиях для студентов;
- самостоятельная ориентация в частоте и выборе научно-исследовательских мероприятиях

Методике организации исследовательской деятельности студентов в посвящены работы Л.Ф. Авдеевой, Г.Н. Александровой, А.Н. Алексеевой, В.И. Бабурова, В.И. Грошева, В.Е. Евлютиной, В.И.Загвязинского, С.И. Зиновьева, Н.В. Кузьминой, В.С. Кузнецовой, И.Я. Макаровой, М.И. Махмутова, Г.А. Николаева, Е.С. Спициной, Л.В. Чупровой и др.[21].

В своем исследовании мы попытаемся определить влияние уровня субъективного контроля студентов на учебно-исследовательскую активность студентов 3 курса факультета клинической психологии«Южно-Уральского государственного медицинского университета». На первом этапе нашего исследования мы определили критерии учебно-исследовательской активности студентов.

Дефицит инструментария определения активности студента в научно-исследовательской деятельности разработать анкету для преподавателей, которая позволилаопределить уровень учебно-исследовательской активности студентов. Анкета является одним изметодов эмпирического исследования, основанная на опросе определенного числа респондентов для получения информации тех или иных психолого-педагогических явлениях [20].

Методом экспертных оценок был отбор экспертной группы среди преподавателей и руководителей научных кружков. Отбор экспертной группы проводился с учетом квалиметрической компетентности, где основным критерием было определение коммуникативной близости студента и эксперта, предложенной В.М. Тютюнник.В результате проведенной методики была определена экспертная группа, состоящая из пяти преподавателей и двух руководителей студенческого научного кружка.

Целесообразно, чтобы анкета включала в себя группы вопросов. Первая группа вопросовориентирована на определение устойчивого познавательного интереса к научно-исследовательской деятельности:

- читает дополнительную литературу;
- интересуется последними достижениями в области психологии;
- задает дополнительные вопросы по предмету;
- является ли членом научного исследовательского кружка.

Вторая группа вопросов была направлена на определение активности в научно-исследовательских мероприятиях для студентов:

- писал под вашим руководством научную статью, доклад для конференции;
- участвовал в научных предметных семинарах;
- задает дополнительные вопросы по изучаемой теме,
- участвовал в научных конференциях.

Третья группа направлена на выявление самостоятельной ориентации в частоте и выборе научно-исследовательских мероприятий;

- был инициатором участия в научных конференциях;
- был инициатором участия в научных семинарах;
- проявлял самостоятельность и инициативу в выборе проблематики исследования;
- был инициатором написания научной статьи.

К каждому вопросу даны были альтернативы ответов: «всегда», «иногда», «никогда». Ключ к ответам определялся следующим образом, вариант ответа «всегда» - 3 балла, «иногда» - 2 балла, «никогда» - 0 баллов.

Высокому уровню научно-исследовательской активности соответствует 12-10 баллов, среднему уровню 9-6 баллов, низкому уровню соответствует 5 баллов и ниже.

В исследовании принимало участие 50 обучающихся второго курса факультета клинической психологии Южно-Уральского государственного медицинского университета. Проанализировав результаты анкетирования, мы выявили студентов с высоким, средним и низким уровнем активностив учебно-исследовательской деятельности, было установлено, что 46% (n=23) обучающихся имеют высокий уровень учебно-исследовательской активности, 30% (n=15) относятся к среднему уровню и 24% (n=12)- к низкому.

В психологических исследованиях посвященных локализации локус контроля. Локус контроля характеризуется, как способность личности присваивать ответственность за происходящие жизненные события. Внешняялокализазация контроля определяется как экстернальня, внутренняя – интернальная [10; 18; 22].

В отечественной психологии активные интерес к направленности локуса контроля начались во второй половине прошлого столетия (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынина, М.А. Эткинд) [10].

Концепция интернальности и экстернальности базируется на следующих положениях:

- личность локализует контроль над значимыми событиями различными способами;

- экстернальные способы локализации характерны типу личности, подверженному внешнему воздействию;

- интернальные способы локализации принадлежат противоположному типу, способному ориентироваться на свои внутренние установкипоняЗакрепившиеся способы локализации контроля могут служить личностной характеристикой.Личностные качества, которые характерны для экстернальности: уступчивость, поддатливость на внешние воздействия, внушаемость. Интернальности свойственны качества; активность, внутренний контроль, упорство ответственность самостоятельность [22]. Если интернальные и экстернальные способы локализации контроля являются обобщёнными личностным конструктами, то они способны влиять на активность вучебно-исследовательской деятельности студентов.Принятие ответственности за результат повышает активность и инициативность личности в различных видах деятельности, в том числе учебной и научно-исследовательской. Представленные положения обосновывают необходимость теоретического и эмпирического исследования локус контроля и ее взаимосвязи с активностью в научно-исследовательской деятельности студентов.

На следующем этапе был уровень субъективного контроля у студентов, автором методики исследования является Джон Роттер [18]. Опросник УСК (уровень субъективного контроля) состоит из 44 пунктов. В нем содержится семь шкал и с помощью них можно сравнить с нормой.

В материалы и методы В основе данной методики лежит концепция локус контроля Дж. Роттера. Однако у Роттера локус контроля считается универсальным по отношению к любым типам ситуаций: локус контроля одинаков и в сфере достижений, и в сфере неудач. При разработке методики УСК авторы исходили из того, что иногда возможны не только однонаправленные сочетания локуса контроля в различных по типу ситуациях. Это положение имеет и эмпирические подтверждения. В связи с этим разработчики теста предложили выделить в методике диагностики локуса контроля субшкалы: контроль в ситуациях достижения, в ситуациях неудачи, в области производственных и семейных отношений, в области здоровья.

В целях повышения достоверности результатов опросник сбалансирован по следующим параметрам:

1) по интернальности-экстернальности — половина из пунктов опросника сформулирована таким образом, что положительный ответ на них дадут люди с интернальным УСК, а другая половина сформулирована так, что положительный ответ на нее дадут люди с экстернальным УСК;

2) по эмоциональному знаку — равное количество пунктов опросника описывают эмоционально позитивные и эмоционально негативные ситуации;

3) по направлению атрибуций — равное количество пунктов сформулировано в первом и третьем лице.

На основе анализа данных по указанной методике мы получили следующие данные.

Интернальность в области достижений (Ид). Высокие показатели по этой шкале соответствуют высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Низкие показатели по шкале свидетельствуют о том, что человек приписывает свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам.

По результатам данногосубтеста было выявлено у студентов 52% (n=26) высокий уровень достижений (Ид), 28% (n=14) средний уровень (Ид). , 20% (n=10) низкий уровень.

Высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями, характерна личности, которая берет на себя ответственность за все жизненные успехи, которые произошли. Это позволяет определять цели и следовать заней, не полалагясь на случай.

Шкала интернальности в области производственных отношений (Ип).

Высокий (Ип) интернальность в области производственных отношений свидетельствует о том, что человек считает себя, свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности, в частности, в своем продвижении по службе. Низкий (Ип) интернальность в области производственных отношений указывает на склонность придавать более важное значение внешним обстоятельствам - руководству, коллегам по работе, везению невезению. По результатам данного субтеста в экспериментальной группе было выявлено у студентов 50% (n=25) высокий уровень достижений (Ип) и 24% (n=12) со среднимуровнем достижений (Ип), 26 (n=13) с низким уровнем.Высокий уровень (Ип) свидетельствует том, что личность свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности, в частности, в своём продвижении по службе.

Шкала интернальности в области межличностных отношений – (Им).

По результатам данного субтеста в было выявлено у студентов 3 курса 46% (n=23) высокий уровень (ИМ) 24% (n=12) со средним уровнем (Им), 30% (n=15) с низким уровнем интернальности в области межличностных отношений (Им).Высокий уровень (Им) свидетельствует о том, что личность в силах контролировать свои формальные и неформальные отношения с окружением. Низкий уровень (Им) напротив, указывает на то, что человек не может активно формировать свой круг общения и склонен считать свои межличностные отношения результатом активности партнёров.

По шкале обшей интернальности (Ио) . Высокий показатель по этой шкале соответствует. Низкий показатель по шкале (Ио) соответствует низкому уровню субъективного контроля. Личность не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, не считает себя способной

контролировать эту связь и полагает, что большинство событий и поступков являются результатом случая или действий других людей.

У испытуемых студентов интернальностьвыс.ур. – 46% (n=23); ср.ур. – 26% (n=13); низ.ур. – 28. % (n=14).

У испытуемых студентов учебно-исследовательская активность выс.ур. –42%(n=21); ср.ур–34%(n=17); низ.ур.–24%(n=12).

Выводы. Для выявления существования связи между активностью в учебно-исследовательской деятельности и направленностью локус контроля студентов был применен ранговый корреляционный анализ Спирмена.Критический уровень значимости был принят за 0,05. При проведении анализа был получен следующий результат: прямая связь vs = 0,863, p< 005, при значимости p < 0,001. Полученные данные указывают на наличие связи между активностью в научно-исследовательской деятельности и интернальной направленностью студента. Качественный анализ уровня значимости и корреляционная взаимосвязь переменных позволили сформулировать вывод. Что существует взаимная обусловленность между исследуемыми характеристиками.Теоретический анализ проблемы и наличие зафиксированных статистически значимых корреляционных взаимосвязей между показателями активности в научно-исследовательской активности студентов и направленностью локус контроля, свидетельствуют о том, что психологическая направленность локус контроля является важным компонентом в динамических проявлениях активности в учебно-исследовательской студентов.

Литература:

1. Бабанский, Ю.К, Оптимизация процесса обучения: общедидакт. аспект / Ю. К. Бабанский. — Москва: Педагогика, 1977. — 254 с.

2. Бакшаева, Н.А.: Учебное пособие Психология мотивации студентов / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий — Изд-во «Логос», 2006. — 184 с.

3. Белан, Е.А. Общая характеристика феномена активности в отечественной психологии / Е.А. Белан // Известия Пензенского Государственного Педагогического университета имени В.Г. Белинского общественные науки № 28 2012 С. 1148-1151

4. Богоявленская, Д.Б. Психологические основы интеллектуальной активности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. 21960 / Богоявленская Диана Борисовна; Научно-исследовательского института общей и педагогической психологии Академии педагогических наук — Москва, 1971. — 15 с.

5. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. — Изд-во «Академия», 2004. — 288 с.

6. Иванова, Ж. Г. Организация исследовательской работы студентов / Ж. Г. Иванова [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. — С. 224-226

7. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / П. И. Ильин. — СПб.: Питер, 2002. — 512 с.

8. Колдина, М.И. Подготовка к научно-исследовательской деятельности будущих педагогов профессионального обучения в вузе: дисс. … канд. пед. наук. 13.00.08 / М.И. Колдина Маргарита Игоревна; ФГБОУ ВПО «Волжский государственный инженерно-педагогический университет» – Нижний Новгород, 2009. – 189 с.

9. Крупнов, А.И. Психологические проблемы исследования активности человека / А.И. Крупнов // Вопросы психологии. 1984. № 3. С. 25–33.

10. Крушельницкая О.И., Третьякова А.Н. ЛОКУС КОНТРОЛЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ [Электронный ресурс] / О.И. Крушельницкая, А.Н. Третьякова // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журн. 2016. № 2 (13). Режим доступа: http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=206 (дата обращения: 17.09.2018).

11. Корнилова, А.А., Социальная психология Словарь / Под. ред. М. Ю. Кондратьева. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 176 с.

12. Курганов, А.В. Формирование готовности студентов гуманитарного вуза к психолого-педагогическому исследованию: дисс. … канд. пед. наук.: 13.00.01 / Курганов Александр Васильевич; Ин-т педагогики и психологии профессионального образования РАО – Казань, 2009. – 195с. —http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-formirovanie-gotovnosti-studentov-gumanitarnogo-vuza-k-psihologo-pedagogicheskomu-issledovaniyu#ixzz5AJTJChgy (дата обращения 27.01.2018).

13. Матюшкин, А.М. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие / А.М. Матюшкин; под ред. канд. психол. наук А. А. Матюшкиной. — М.: КДУ, 2009. — 190 с.

14. Нелюбин, Н.И. Познавательная активность личности: проблемы и перспективы изучения / Н.И Нелюбин // Психопедагогика в правоохранительных органах — 2012. —№ 1 (48). — с. 31-34.— https://studopedia.ru/ (дата обоащения 5.02.2018)

15. Никитина, Е.Ю. Формирование готовности студентов педагогического вуза к научно-исследовательской деятельности средствами проблемного обучения: дисс. …канд. пед. наук. 13.00.08. / Никитина, Елена Юрьевна; ГОУ ВПО «Бийский педагогический государственнный университет имени В.М. Шукшина» – Новокузнецк. 2009. – 182 с. disserCat http://www.dissercat.com/content/formirovanie-gotovnosti-studentov-pedagogicheskogo-vuza-k-nauchno-issledovatelskoi-deyatelno#ixzz5ANvylpF7.

16. Самсонова, Е.В. Компоненты культуры учебно-исследовательской деятельности студентов младших курсов вуза / Е.В. Самсонова // Молодой ученый. — 2015. — №7. — С. 859-861 URL: https://moluch.ru/archive/87/16416/ (Дата обращения: 2017-11-28)

17. Шадчин, И.В. Методы оценки уровня готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности / И. В. Шадчин, // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). — Пермь: Меркурий, 2012. — С. 170-173.

18. Тесты. Проверка на психологическую устойчивость / С.Авт.-сост.Шувалова. – Ростов н /Д.: Феникс, СПб.: ООО Издательство «Северо-запад», 2008, — 541 с.

19. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.

20. Тютюнник В.И., Основы психологических исследований: Учебное пособие для студентов факультетов психологии высших учебных заведений по направлению 521000 – «Психология» / В.И. Тютюнник, М.: УМК «Психология», 2002. 208 с.

21. Чупрова, Л.В.Научно-исследовательская работа студентов в образовательном процессе вуза / Л.В. Чупрова [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 380-383. — URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1914/ (дата обращения: 13.09.2018).

22. Шипова Л.В., Кухарчук О.В.Мотивация учения у старших подростков с разным уровнем интернальности и экстернальности / Л.В. Шипова, О.В. Кухарчук // Теория и практика общественного развития 2015. № 19. С. 243 – 245.

Психология

УДК: 159.9.072.43

кандидат педагогических наук Брук Жанна Юрьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
кандидат психологических наук, доцент Кухтерина Галина Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
кандидат психологических наук, доцент Мальцева Ольга Анатольевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

СКЛОННОСТЬ К ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ И СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования субъективного благополучия и склонности к отклоняющемуся поведению у 144 респондентов подросткового возраста, учащихся 8 классов города Тюмени. В зависимости от уровня субъективного благополучия склонность к отклоняющемуся поведению тесно сопряжена с такими компонентами субъективного неблагополучия, как напряженность и чувствительность, признаками, сопровождающими основную психоэмоциональную симптоматику, степенью удовлетворенности повседневной деятельностью, частыми изменениями настроения и самооценкой собственного здоровья. Подростки с низким уровнем субъективного благополучия более склонны к преодолению социальных норм и правил, имеют выраженную тенденцию к различным проявлениям аддиктивного поведения, таким формам делинквентного поведения как вандализм, кражи, насилие.

Ключевые слова: подростки, отклоняющееся поведение, аддиктивное поведение, делинквентное поведение, субъективное благополучие.

Annotation. The article presents the results of a subjective well-being study and a tendency to deviant behavior by 144 teenagers, 8th grade students in Tyumen. Depending on the level of subjective well-being, the propensity for deviant behavior is closely related to such components of subjective ill-being as tension and sensitivity, signs accompanying the basic psychoemotional symptomatology, degree of satisfaction with daily activities, frequent mood changes and self-evaluation of one's own health. Teenagers with a low level of subjective well-being are more prone to overcoming social norms and rules, have a pronounced tendency to various manifestations of addictive behavior, such forms of delinquent behavior as vandalism, theft, violence.

Keywords: teenagers, deviant behavior, addictive behavior, delinquent behavior, subjective well-being.

Введение. Изучением субъективного благополучия занимались такие известные отечественные и зарубежные психологи, как К. Рифф, Н. Бредберн, К.Г. Юнг, Э. Динер, Л.В. Куликов, Р.М. Шамионов и многие другие.

Исследования в этой сфере многообразны и противоречивы, различают два основных подхода к изучению феномена субъективного благополучия – гедонистический и эвдемонистический [5]. Гедонистический подход описывается в терминах удовлетворённости – неудовлетворённости и строится на балансе позитивного и негативного аффектов. К сторонникам данного подхода относятся Н. Бредберн, Э. Динер, Л.В. Куликова, Р.М. Шамионова и др. [9], [10], [11], [8], [7].

Эвдемонистический подход базируется на постулате: личностный рост есть главный и самый необходимый аспект благополучия. Сторонниками данного подхода являются А. Маслоу, К. Рифф, Э.Л. Деси, Р.М. Райан [12].

В рамках нашего исследования мы придерживаемся гедонистического подхода к определению субъективного благополучия, данного Р.М. Шамионовым. Субъективное благополучие «выражает отношение человека к себе, своей личности, жизни и процессам, которые имеют существенное значение для самой личности с точки зрения представлений о внутренней и внешней среде, которое характеризуется ощущением удовлетворенности» [6, С. 13].

На переживание субъективного благополучия влияют удовлетворенность жизнью, самооценка, соматические и психофизиологические факторы. Для субъективного благополучия свойственны такие признаки, как субъективность, позитивность и глобальность измерения.

Л.В. Куликов выделил и описал физическую, психологическую и социальную стороны субъективного благополучия. Под телесным благополучием он понимал телесную организацию, все материальное, чем обладает человек; под психологическим – состояния человека, его способности и свойства; под социальным – роли человека, его нормы, стремление к обществу [2], [8].

Рассматривая проблему отклоняющегося поведения, изучением которой занимались А.Е. Личко, Э. Эриксон, А.В. Петровский и многие другие, мы выяснили, что оно характеризуется поведением и поступками, которые не соответствуют нормам и правилам поведения людей, принятым в данном обществе. Основными причинами, вызывающими развитие девиантного поведения, являются: нарушение в становлении, формировании и развитии личности; неблагоприятная социальная ситуация развития ребенка и комплекс его психологических свойств,выраженное протекание подросткового кризиса; членство в неформальных объединениях асоциальной направленности, наличие в подростковой группе антисоциальных норм [3], [4].

Ц.П. Короленко и Т.А. Донских разделили все поведенческие отклонения на две группы: нестандартное и деструктивное поведение. Под нестандартным понимают поведение, выходящее за рамки социальных стереотипов. Деструктивное поведение делят на внешнедеструктивное и внутридеструктивное. Внешнедеструктивное поведение, в свою очередь, делится на аддиктивное и антисоциальное. Внутридеструктивное поведение авторы разделили на суицидное, конформистское, нарциссическое, фанатическое и аутическое. Основными признаками, характеризующими склонность к отклоняющемуся поведению, являются агрессивность, неуправляемость, резкая смена настроения и скрытность личности [1].

Одной из главных причин склонности к отклоняющемуся поведению является протекание подросткового кризиса. Подростковый возраст - это период осознания жизненных ценностей, на основе которых строятся дальнейшие отношения с окружающим миром. В это время не все дети могут успешно управлять своими чувствами и поступками. Подросток не успевает адаптироваться к происходящим с ним изменениями, как результат - в неуверенность в себе, склонность к депрессиям и конфликтам. Именно в этот период его необходимо поддерживать, знать его потребности и умело этим пользоваться для предотвращения девиаций.

Формулировка цели статьи. Цель статьи - исследование взаимосвязи субъективного благополучия и склонности к отклоняющемуся поведению у подростков. Рассматривая субъективное благополучие, как одно из условий, определяющих поведение подростков, в том числе и отклоняющееся от социальной нормы, мы предположили следующее:

- если у подростков отмечается низкий уровень субъективного благополучия, то, по сравнению со сверстниками, они более склонны к таким проявлениям отклоняющегося поведения как аддиктивное, самоповреждающееся, агрессивное и делинквентное;
- такие компоненты субъективного неблагополучия у подростков как напряженность и чувствительность, изменчивость настроения, самооценка здоровья наиболее сопряжены со склонностью к отклоняющемуся поведению.

Изложение основного материала статьи. В исследовании, которое осуществлялось на базе МАОУ СОШ №63 г. Тюмени, приняло участие 144 респондента подросткового возраста, учащиеся 8-х классов, из которых 80 юношей и 64 девушки.

Для определения общего уровня субъективного благополучия подростков было проведено обследование с помощью методики «Шкала субъективного благополучия» в адаптации В.М.Соколовой. Согласно результатам диагностики, почти половина обследуемых подростков (49%) демонстрируют средний уровень субъективного благополучия, для них характерна умеренная активность. Эти подростки не испытывают серьезных эмоциональных проблем, достаточно уверены в себе, успешны во взаимодействии с социумом и управлении своим поведением. В целом, собой и окружающей их средой они удовлетворены. Почти каждый третий из выборки подросток (29% - 42 человека) высоко оценивает свое субъективное благополучие и испытывает состояние эмоционального комфорта. Скорее всего, этой группе респондентов свойственна позитивная самооценка, они не готовы высказывать жалобы на разные недомогания, являются оптимистичными, общительными, уверенными в своих силах и способностях, не склонны к проявлению тревожных и депрессивных симптомов.

В тоже время, у 32 испытуемых (22%) диагностирован низкий уровень субъективного благополучия; следовательно, опираясь на основные кластеры феномена, можно констатировать у этой группы подростков высокий уровень эмоционального дискомфорта. Они чаще всего не удовлетворены собой и своим положением в системе межличностных отношений, не доверяют окружающему миру, имеют комплексом неполноценности. Такие подростки испытывают сложности в контроле своего эмоционального состояния, являются неуравновешенными, негибкими, постоянно переживающие по поводу своего будущего.

Для проверки первого предположения у обследуемых с низким и высоким уровнем благополучия были определены с помощью методики «Склонность к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орла готовность к реализации таких форм отклоняющегося поведения, как установка на социальную желательность; склонность к преодолению норм и правил, к аддиктивному, к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, к агрессии и насилию, к волевому контролю эмоциональных реакций и к делинквентному поведению. Сравнение средних значений по вышеперечисленным формам отклоняющегося поведения у подростков двух групп представлено на рис. 1.

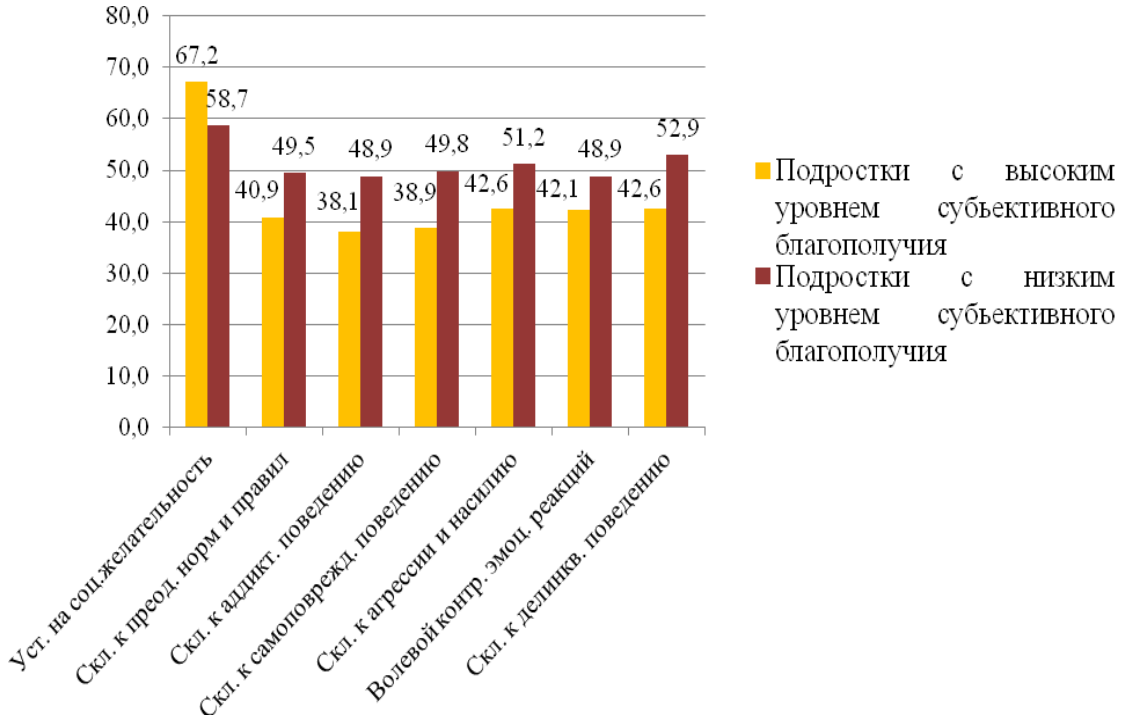


Рисунок 1. Средние значения форм отклоняющегося поведения у подростков двух групп по методике «Склонность к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орла

Из данных рис.1 следует, что подростки с высоким уровнем субъективного благополучия имеют более выраженные показатели только по одной шкале – установка на социальную желательность. Следовательно, подростки, не испытывающие эмоционального дискомфорта, проявляют тенденцию к демонстрации соблюдения даже малозначительных социальных норм, возможно, осознанно стремятся показать себя в лучшем свете. Группа подростков с низким уровнем субъективного благополучия демонстрируют результаты, свидетельствующие о более умеренном стремлении давать социально-желательные ответы. По всем остальным исследуемым шкалам склонности к отклоняющемуся поведению средние значения выше у подростков с низким уровнем субъективного благополучия.

Для выявления значимости полученных результатов был применен метод математической статистики, расчет U-критерия Манна-Уитни. Статистически значимые различия в выраженности шкал склонности к отклоняющемуся поведению был обнаружен по следующим четырем показателям: склонность к преодолению норм и правил, готовность к аддиктивному, к самоповреждающему и саморазрушающему поведению и склонность к делинквентному поведению.

Полученные статистические данные позволяют констатировать, что подростки с низким уровнем субъективного благополучия более склонны к проявлениям различных форм отклоняющегося поведения. Они, в отличие от сверстников, более предрасположены к нарушению социальных норм и правил, демонстрации поведения, противоречащего общепринятым нормам.

Субъективно неблагополучные подростки более склонны к возникновению различных аддикций, возможно, для ухода от социальной реальности посредством изменения своего психического состояния.

В сравнении с группой субъективно благополучных сверстников, неблагополучным подросткам свойственна низкая ценность собственной жизни. Они склонны к риску, у них присутствует потребность к острым ощущениям, нередко обнаруживаются различные формы аутоагрессивного поведения; не случайно, по шкале склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению они имеют статистически более высокие показатели.

Значимо более высокие показатели по шкале склонность к делинквентному поведению свидетельствуют о том, что подростки с низким уровнем субъективного благополучия испытывают низкий уровень социального контроля. Таким образом, представители данной группы более склонны к правонарушениям, вандализму, кражам, насилию.

Для проверки второго предположения и характера взаимосвязи между основными кластерами субъективного благополучия и склонности к отклоняющемуся поведению у подростков, нами был проведен корреляционный анализ по Ч. Спирмену. Выявлено 11 статистически значимых коэффициентов корреляции, из которых 2 - отрицательные и 9 - положительные. Все шкалы, соответствующие тем или иным склонностям к отклоняющемуся поведению у подростков, связаны с субъективным неблагополучием. У одного из шести кластеров субъективного неблагополучия – значимость социального окружения - отсутствует значимая связь; следовательно, психологическая особенность подросткового периода – необходимость взаимодействия со сверстниками и взрослыми в проблемной ситуации - не сопряжена со склонностью к отклоняющемуся поведению.

Показатель субъективного неблагополучия «напряженность и чувствительность» имеет 4 статистически значимые связи с такими формами склонности к отклоняющемуся поведению, как «установка на социальную желательность» (-0,414), «склонность к аддиктивному поведению» (0,455), «к самоповреждающему и саморазрушающему поведению» (0,451), «склонность к агрессии и насилию» (0,342). Таким образом, чем более подросток тревожен и напряжен, тем менее он старается давать социально одобряемые ответы,

пытается умолчать, скрыть какую-либо информацию. Испытывая высокую тревожность, чувствительность к различным нюансам окружающей действительности, подростки выплескивают напряжение через различные формы агрессии к окружающим, через такие насильственные проявления, как конфликт, драка, а также проявления аутоагрессии, в виде самоповреждающего поведения. Состояние усталости, неспособность справиться с поставленными задачами часто нарушают нормальную жизнь подростка, нередко выступая причиной нарушения социальных связей с окружающими его людьми. Это может подталкивать подростка к разнообразным формам зависимого поведения, чтобы снять, преодолеть внутреннее напряжение.

Чем выше показатель субъективного неблагополучия у подростка, отвечающий за психоэмоциональную симптоматику, тем выше у подростка склонность к аддиктивному (0,363) и делинквентному (0,371) поведению. Такие состояния, как депрессия, сонливость, рассеянность, негативно сказывающиеся на организме человека, подталкивают подростка к зависимому (аддиктивному) и делинквентному поведению. Зависимое поведение может проявляться к вредным веществам (наркотики, алкоголь, табак), сетевым онлайн-играм. Испытывая беспокойство по неизвестной причине, остро реагируя на неудачи и возникающие препятствия, подросток может пойти на серьезные противоправные проступки. Часто именно в таких состояниях, как депрессия, подростки становятся жертвами социальных сетей, вступая в различные он-лайн группы разрушающего характера.

Чем выше показатель субъективного неблагополучия, определяющий изменчивость настроения подростка, тем выше его склонность к делинквентному поведению (0,353), и ниже установка на социально желаемые ответы (-0,404). Следовательно, если подросток находится в хорошем, бодром настроении, то он не старается солгать, скрыть информацию, является открытым, честным человеком. Если подросток испытывает тревогу за свое будущее, его настроение пессимистично, часто меняется по неизвестным и непонятным даже ему причинам в негативную сторону, то он склонен к проявлениям делинквентного поведения, то есть может совершать поступки правонарушающего характера, сам того не осознавая.

Были выявлены положительные коэффициенты корреляции между таким показателем субъективного неблагополучия как «самооценка здоровья» и склонностью к преодолению норм и правил (0,345) и волевым контролем эмоциональных реакций (0,342). Исходя из этого, если у подростка уровень самооценки своего самочувствия и здоровья, удовлетворенности своей физической формой низкий, то это может подталкивать его к действиям, позволяющим преодолевать социальные нормы и правила, к ощущению невозможности отслеживать и контролировать себя и свои негативные эмоциональные проявления в любых нестандартных, проблемных ситуациях. Часто именно поэтому они ищут социальной поддержки, вступая в различные неформальные группировки.

Также выявлена прямая взаимосвязь между степенью удовлетворенности повседневной деятельностью и склонностью к преодолению норм и правил (0,352). Иначе говоря, чем выше у подростка неудовлетворенность повседневной жизнью во всех ее проявлениях, тем выше склонность к нарушению норм и правил, которые приняты в обществе. Зачастую, он ищет новых впечатлений, чувств, ощущений, «друзей», чтобы преодолеть повседневную скуку, внести некое оживление в свою жизнь. Именно поэтому многие подростки вступают в асоциальные группы, которые дают им то, что они хотят получить - новые ощущения, жизненное разнообразие.

Выводы. На основании проведенного эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

1. Существуют статистически значимые различия в выраженности склонности к отклоняющемуся поведению у подростков, в зависимости от уровня субъективного благополучия.

2. Подростки с низким уровнем субъективного благополучия, в отличие от благополучных сверстников, более склонны к преодолению норм и правил, принятых в социуме; имеют выраженную тенденцию к различным проявлениям аддиктивного поведения; у них преобладает направленность на нанесение ущерба своему соматическому или психическому здоровью, предрасположенность к таким формам делинквентного поведения, как вандализм, кражи, насилие.

3. Между кластерами субъективного неблагополучия и склонностью к отклоняющемуся поведению у подростков выявлена статистически значимая связь. Установлено, что склонность к отклоняющемуся поведению тесно сопряжена с такими компонентами субъективного неблагополучия, как напряженность и чувствительность; признаками, сопровождающими основную психоэмоциональную симптоматику; степенью удовлетворенности повседневной деятельностью; частыми изменениями настроения и самооценкой собственного здоровья.

Таким образом, выдвинутые нами предположения подтвердились. Полученные выводы могут представлять ценность для педагогов и психологов, осуществляющих работу с подростками по профилактике отклоняющегося поведения, в непосредственно реализуемой ими коррекционно-развивающей деятельности, направленной на устранение девиаций, предотвращение конфликтов и суицидального поведения у воспитанников.

Литература:

1. Короленко, Ц. П. Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. – Новосибирск: Наука, 1990. – 224 с.
2. Куликов, Л.В. Субъективное благополучие личности / Л.В. Куликов // Ананьевские чтения. – СПб., 2007. – 162-164 с.
3. Личко, А.Е. Эти трудные подростки: записки психиатра / А.Е. Личко. – Спб.: Питер, 2002. – 280 с.
4. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – СПб.: Речь, 2010. – 256 с. – ISBN 978-5-9268- 0828-6.
5. Рикель, А.М., Туниянц, А.А., Батырова, Н. Понятие субъективного благополучия в гедонистическом и эвдемонистическом подходах / Вестник Московского университета. Серия 14 психология – 2017. - №2 - 64-82 с.
6. Шамионов, Р.М. Психология субъективного благополучия / Р.М. Шамионов. - М.: Наука, 2003. – 284 с.
7. Шамионов, Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. – Саратов: Изд. «Научная книга», 2008. – 296 с.
8. Куликов, Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью. – URL: https://refdb.ru/look/2421648.html (дата обращения: 23.08.2018)
9. Bradburn, N. (1969). The Structure of Psychological Well-Being. Chicago: AldinePub. Co.

10. Diener, E. (1984). Subjective well-being. Psychological Bulletin, 95 (3), 542-575. http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542.
11. Diener, E., &. Diener, C. (1996). Most people are happy. Psychological Science, 7, 181-185.
12. Riff, C.D., &. Singer, B.H. (2008). Know thyself and become what you are: a eudemonic approach to psychological well-being. Journal of Happiness Studies. 9 (1), 13-39.

Психология

УДК 159.96
кандидат психологических наук, доцент, доцент возрастной психологии и педагогики семьи Дунаевская Эльвира Брониславовна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье описаны результаты проведенного автором исследования особенностей самоотношения подростков как проблемы отношения человека к себе как к ценности. Самоотношение является ведущим показателем психологического здоровья детей подросткового возраста. С раннего детства дети с огрниченными возможностями здоровья сталкиваются с оценкой их внешности другими людьми. В исследовании выявлено, что младших подростков с ограниченными возможностями здоровья в шкалах внутренняя конфликтность и самообвинение наблюдаются высокие значимые значения. Внутренняя конфликтность может свидетельствовать о том, что дети, обучающиеся в инклюзивном учреждении, сравнивая себя со «здоровыми» сверстниками, склонны испытывать чувство вины, чрезмерное самокопание, неудовлетворенность собой.
Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, самоотношение, образовательная организация.
Annotation. The article describes the results of the study conducted by the author of the peculiarities of self-relation of adolescents as a problem of the relationship of a person to himself as a value. Self-relationship is the leading indicator of the psychological health of adolescent children. From early childhood, children with limited health opportunities face an assessment of their appearance by other people. In younger adolescents with disabilities on the scales, internal conflict and self-incrimination have high meaningful values. Internal conflict may indicate that children studying in an inclusive institution, comparing themselves with "healthy" peers, tend to experience feelings of guilt, excessive self-interest, dissatisfaction with themselves.
Keywords: children with disabilities, inclusive education, self-esteem, educational organization.

Введение. В настоящее время самоотношение и его роль в становлении личности является одной из актуальных проблем в психологической науке и практике. Изучению данной проблематике посвятили свои работы С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, И.С. Кон, Р. Бернс, В.С. Мухина, А. Маслоу, К. Роджерс, Е.Т. Соколова, И.И. Чеснокова и многие другие. Самоотношение признается одной из важнейших факторов, определяющих развитие личности и ее самореализацию. Понимание сущности личности как «ансамбля отношений» актуализирует проблему отношения человека к себе как к ценности. Это определяется тем, что ни одно из проявлений человека как сознательного субъекта не обходится без непосредственного включения в эти процессы его отношения к самому себе [2]. Самоотношение как составной компонент Я-концепции лежит в основе формирования самооценки, рефлексии, уровне притязаний и определяется такими понятиями, как уважение к себе, аутосимпатия, которые могут проявляться, как в позитивном, так в негативном отношении человека к самому себе [5]. Подавляющим большинством зарубежных и отечественных исследователей (И.С. Кон, В.С. Мухина, И.И. Чеснокова, Д.И. Фельдштейн и др.) отмечается, что решающим этапом в формировании самоотношения является подростковый возраст, как наиболее важный и сензитивный период в развитии самосознания и отношения к себе. Это детерминировано неравномерностью и противоречивостью развития детей на данном возрастном этапе. Как считают многие авторы, самоотношение является ведущим показателем психологического здоровья детей подросткового возраста. Особенности развития личности на этом возрастном этапе в большей степени определяют жизненный путь человека. Понятие «лицо с ограниченными возможностями здоровья» все чаще встречается в последнее время в отечественных правовых документах.

Изложение основного материала статьи. Закон об Образовании в РФ трактует понятие ребенок с ограниченными возможностями здоровья как физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [7]. Современные демократические преобразования в социуме и развитие системы специального образования в России способствовали появлению и внедрению в практику идей интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (в дальнейшем ОВЗ) совместно с нормально развивающимися сверстниками.

С раннего детства дети с ОВЗ сталкиваются с оценкой их внешности другими людьми [1]. Часто здоровые дети с детской беспечностью и жестокостью оценивают внешние дефекты детей с ОВЗ в их присутствии. В результате у детей с ОВЗ формируются интровертированность, избегание какого-либо общения, замыкание «в четырех стенах», скрытая депрессия, что влечет за собой появление чувства неполноценности. По мере взросления дети с ограниченными возможностями начинают осознавать, что уровень их жизненных возможностей по сравнению с «обычными» детьми намного ниже. При этом у них формируется заниженная самооценка, что в свою очередь, приводит к чрезмерному снижению уровня притязаний. По результатам экспериментальный исследований различных современных ученых таких как О.Г. Холодкова, С.А. Лебедева у подростков с ненормативным развитием, а именно подростков с легкой и средней степенью тугоухости, нарушением зрения (миопия легкой степени, амблиопия, косоглазие), нарушением функций опорно-двигательного аппарата в отличие от детей в норме наблюдаются негативные эмоции по отношению к себе, в большей степени связанные с переживаниями своей неполноценности,

самооценка в большинстве случаев занижена, образ «Я» искажен, принятие себя и своего тела выражено слабо [4,6]. Обобщая сказанное, изучение данной проблематики позволяет выявить противоречия между необходимостью преобразования негативной установки подростка на себя, на свои силы и возможности в позицию самодостаточной, значимой и нужной обществу личности, и отсутствием психолого-педагогического сопровождения подростков в инклюзивном образовании. Таким образом, целью нашего исследования является изучение особенностей самоотношения подростков, обучающихся в системе инклюзивного образования.

Цель: изучить особенности самоотношения подростков, обучающихся в системе инклюзивного образования.

В исследовании были использованы методики: методика исследования самоотношения С. Р. Пантилеева (МИС), методика измерения самооценки Дембо-Рубинштейна для подростков и юношей, проективная методика исследования личности «Автопортрет» F. Goodenough в адаптации Р. Бернса. Выборку составили младшие подростки в возрасте 10-12 лет, обучающиеся в общеобразовательной школе №370 Московского района и младшие подростки в возрасте 10-12 лет, обучающиеся в общеобразовательной школе № 508 Московского района.

Практическая значимость: углубленное изучение и исследование самоотношения подростков, обучающихся в системе инклюзивного образования, поможет создать необходимые условия в инклюзивном образовании для развития самоценной личности подростка, готовой к саморазвитию, пониманию себя и осознанию своих потребностей, к устранению внутриличностных конфликтов, и как следствие гармонизация и выработка конструктивных способов взаимодействия подростка с окружающим миром. Кроме того, изучение данной проблематики поможет отыскать необходимые и целесообразные психолого-педагогические приемы, и способы работы специалистов различного профиля с подростками в инклюзивной системе образования.

Процедура и методы исследования. Исследование проводилось с февраля по апрель 2018 года в городе Санкт-Петербурге. Выборку составили 40 человек. Из них 20 испытуемых (первая группа) - подростки, обучающиеся в Государственном бюджетном общеобразовательном учреждении № 370 Московского района в возрасте от 10 до 12 лет дети (с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся в по адаптированной основной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития). Выборку составили равное количество испытуемых по полу (10 мальчиков и 10 девочек). Остальные 20 испытуемых (вторая группа) - подростки в возрасте 10-12 лет (дети с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся по основной общеобразовательной программе начального общего образования), также в равном соотношении по половой принадлежности, обучающиеся в ГБОУ СОШ №508 с углублённым изучением предметов образовательных областей «Искусство» и «Технология». Исследование проводилось на базе школ, где подросткам предлагалось пройти ряд методик и ответить на вопросы анкеты. Стимульные материалы представлены в Приложении. Кроме этого, были собраны некоторые данные о родителях, опрашиваемых: возраст, образование, а также место работы в данный момент времени.

Вначале обследования с подростками проводилась беседа в свободной форме для установления эмоционального контакта.

С целью изучения различных по содержанию и степени обобщенности уровней самоотношения испытуемых была использована методика исследования самоотношения С.Р. Пантилеева, которая содержит 110 утверждений, распределенных по 9 шкалам. Методика предназначена для углублённого изучения сферы самосознания личности, включающее различные (когнитивные, динамические, интегральные) аспекты.

Методика измерения самооценки Дембо-Рубинштейна для подростков и юношей измеряет три показателя: уровень притязаний, уровень самооценки и показатели расхождения самооценки и уровня притязаний (Приложение 3). Результаты по данной методики будут сопоставлены с МИС С.Р. Пантилеева.

Проективная методика исследования личности «Автопортрет» F. Goodenough в адаптации Р. Бернса применяется в целях диагностики бессознательных эмоциональных компонентов личности (самооценка, актуальное состояние, невротические реакции тревожности, страха, агрессивности). В процессе интерпретации «схемы тела» можно судить, полностью ли соответствует полученная графическая продукция физическим и психологическим переживаниям человека, какие органы тела несут определенный смысл, каким образом соматически закреплены и обозначены желания человека, его конфликты, компенсации и социальные установки.

Выводы. Описание и анализ результатов**.** На этапе нашего исследования была обработана методика МИС С.Р. Пантилеева по обеим группам испытуемых. Для обработки данных мы использовали метод статистического анализа, посредством обработки результатов в программе Statistica 6.0. Уровневый анализ данных показал, что среднее значение большинства показателей шкал в обеих группа значимо не отличаются друг от друга, все показатели находятся в пределах нормы. Для нахождения статистически значимых различий в средних значениях показателей нами применялся t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Различия считаются значимыми при 5%-ом уровне значимости.

Анализ показал, что в первой группе испытуемых по сравнению со второй группой (инклюзия) имеются статистически значимые различия по методике самоотношения С.Р. Пантилеева по шкале саморуководство, самопринятие, обозначающие, что у подростков первой группы данные показатели выше, чем у подростков второй группы, что может свидетельствовать о том, что подростки, обучающиеся в однородной среде, с учащимися, имеющими схожие психофизиологические особенности, склонны относиться к себе более дружественно, принимать себя такими, какие они есть, а также переживать собственное «Я» как внутренний стержень, считать основным источником активности и результатов собственную личность. В свою очередь, у младших подростков второй группы в таких шкалах как внутренняя конфликтность и самообвинение наблюдаются высокие значения, что может быть связано с пониманием своих психофизиологических особенностей, с непринятием последних окружающими и сверстниками, с осознанием, что уровень их жизненных возможностей по сравнению с «обычными» детьми намного ниже. Внутренняя конфликтность может свидетельствовать о том, что дети, обучающиеся в инклюзивном учреждении, сравнивая себя с более «здоровыми» сверстниками, склонны испытывать чувство вины, чрезмерное самокопание, неудовлетворенность собой. Кроме того, наличие данной тенденции может свидетельствовать об отсутствии качественных психолого-педагогических условий в рамках образовательного учреждения для развития самоценной личности подростка, готовой к саморазвитию, пониманию, осознанию себя полноценной

личностью, осознанию своих потребностей, к устранению внутриличностных конфликтов.

Литература:

1. Столин, В.В. Самосознание личности: [Текст] / В. В. Столин. – М.: Издательство Московского Университета, 1983. – 186 с.
2. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии: [Текст] / И.И. Чеснокова – М.: Издательство Московского Университета, 1995. – 219 с.
3. Пантилеев, С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система: [Текст] / С.Р. Пантилеев – М.: Издательство Московского Университета, 1991. – 98 с.
4. Андреева, И.Г. Исследование особенностей самоотношения подростков [Текст] / И.Г. Андреева // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус [Текст]. - 2016. - N 2. - С. 12-18.
5. Порядина, В.А. Ценностное самоотношение подростков [Текст] / В.А. Порядина // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус [Текст]. - 2017. - N 6. - С. 10-15.
6. Реан, А.А. Психология подростка: [Текст] / А.А. Реан. – СПБ.: Прайм-еврознак, 2003. – 460 С.
7. http://www.ed.gov.ru – сайт Министерства образования и науки РФ

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Изотова Елизавета Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлены основные результаты эмпирического исследования, посвященному изучению особенностей психологической структуры учебной деятельности студентов ВУЗов. Доказано, что специфические особенности психологической структуры учебной деятельности студентов проявляются в специфике мотивационного, операционального и саморегуляционного компонентов; психологическая структура учебной деятельности в период обучения студентов в вузе характеризуется гетерохронностью развития ее компонентов и отдельных их элементов.

Ключевые слова: учебная деятельность, структура деятельности, мотивация, саморегуляция, операциональный компонет.

Annotation. The article presents the main results of an empirical study devoted to the study of the psychological structure of the educational activity of university students. It is proved that the specific features of the psychological structure of students' learning activity are manifested in the specificity of the motivational, operational and self-regulatory components; the psychological structure of educational activity during the period of students' training in a higher educational institution is characterized by the heterochronicity of the development of its components and their individual elements.

Keywords: educational activity, structure of activity, motivation, self-regulation, operational component.

Введение. От сформированности учебной деятельности зависит качество обучения. Именно эта роль учебной деятельности объясняет большое количество работ, посвященных формированию учебной деятельности, механизмам функционирования учебной деятельности, особенностям обучения различных групп учащихся. Широко освещаются проблемы учебной деятельности младших школьников, менее - проблемы учебной деятельности средних и старших школьников, и существенно меньше работ, посвященных изучению учебной деятельности студентов.

Актуальная потребность в детализированной модели учебной деятельности и отсутствие достаточно дифференцированного представления о составе этой деятельности определили проблему исследования.

Анализ структуры не исчерпывает проблематики исследований учебной деятельности. Большой интерес представляет детерминация этой деятельности в плане функционирования ранее сложившихся у учащихся умений, и в отношении их становления.

Значительное количество работ по данной проблеме посвящается развитию, как правило, какого-либо одного компонента учебной деятельности: мотивации (А.А. Вербицкий, Л.Г. Вяткина, Г.А. Имамкулиева, Т.А. Кольцова, О.А. Фроленкова), учебных умений и навыков (М.К. Акимова, А.Н. Гудимова, В.А. Кулько, Т.П. Лизнева, Н.В. Соловьева, Т.Д. Цехмистрова,), организации и планирования (В.Н. Донцов, С.В. Калинина, Г.К. Карповский, Е.А. Климов, Л.Е. Миловидова, Т.А. Нечаева Я.А. Пономарев, Н.С. Пряжников, П.Е. Рыженков, С.И. Сучков,), самоконтроля (Т.А. Барановская, В.Г. Захаревич, В.И Кузнецов, С.И. Марченко, А.В. Непомнящий), саморегуляции (О.А. Конопкин, В.И Моросанова, А.К Осницкий), принятия решения (И.И. Басхаева, Е.В. Логинова, Н.А. Мишанкина), ценностно-мотивационного компонента (А.П. Анохин, Г.А. Журавлева, В.Т. Лисовский, Н.Ф. Наумова, О.К. Тихомиров, Ю.М. Швалб). Все эти направления актуальны и нуждаются в углубленной разработке. Однако в их раздробленности исчезает целостность, полнота строения, которая изначально присуща учебной деятельности. В то же время остаются недостаточно изученными вопросы содержания учебной деятельности в период обучения студентов в вузе, динамики и взаимосвязи компонентов. В работах Ю.П. Поваренкова, посвященных учебной деятельности студентов, было выделено 2 типа деятельности: учебно-академическая и учебно-профессиональная, подтвержденные теоретическими работами других авторов. Однако, полное содержание и специфика этих видов учебной деятельности не достаточно раскрыты и исследованы.

Все результаты, полученные в этих исследованиях, противоречивы и не позволяют составить целостную картину структуры учебной деятельности студентов.

Формулировка цели статьи. Цель данного исследования - выявить специфические особенности психологической структуры учебной деятельности студентов вузов на основе анализа мотивационного, операционального и саморегуляционного компонентов структуры учебной деятельности.

Исходя из темы исследования, можно выдвинуть следующую гипотезу: специфика компонентов структуры учебной деятельности определяется курсом (этапом) обучения в вузе.

Рабочие гипотезы:

- Развитие мотивационного компонента характеризуется качественным и количественным изменением структуры мотивации.
- Специфика операционального компонента учебной деятельности характеризуется неравномерным формированием и нелинейным развитием ее компонентов.
- Развитие саморегуляционного компонента характеризуется усложнением его структуры.

Эмпирическое исследование проводилось в Ярославских и Костромских университетах, в средних общеобразовательных школах г. Ярославля и г. Кострома. Выборка составила 420 человек, из них: школьники – 90 человек; студенты – 330 человек.

Изложение основного материала статьи. Анализ исследований по проблеме учебной деятельности позволил нам выделить основные подходы к изучению данного процесса. Изучение структуры учебной деятельности с позиций представленных подходов позволяет определить учебную деятельность как сложный процесс, связанный с личностным, социальным, профессиональным развитием человека.

Перспективным направлением изучения структуры учебной деятельности является исследование данного процесса через анализ динамики мотивационного, операционального и саморегуляционного компонентов учебной деятельности. На данный момент в психологической науке не существует единого подхода к определению компонентов структуры учебной деятельности. Варианты содержания компонентов учебной деятельности, выделенные авторами, различаются по количеству включенных элементов и их сложности.

В нашем исследовании учебной деятельности студентов в период обучения в педагогическом вузе мы опираемся на системогенетический подход к деятельности. В работе используется структура деятельности, предложенная В.Д. Шадриковым.

В результате анализа структуры учебной деятельности школьников и студентов, нами были выявлены специфические особенности структуры учебной деятельности студентов.

У студентов зафиксирован высокий показатель развития операционального компонента структуры учебной деятельности ($\overline{x}$ шк = 3,75; $\overline{x}$ ст = 6,86; U=165; p=0,000). При этом низкие показатели самоконтроля в общении компенсируется взаимовлиянием с коррекцией (p ≤0,05). Данные результаты объясняются тем, что в вузе происходит снижение роли педагога, студенты меньше контролируют процесс общения с педагогом. Но данное снижение контроля компенсируют коррекцией своих действий. В целом, операциональный компонент учебной деятельности студентов отличается высоким числом и степенью значимости взаимосвязей между элементами, что является следствием сложной структурной организации операционального компонента учебной деятельности студентов.

Уровень мотивационного компонента учебной деятельности в период обучения в вузе снижается ($\overline{x}$ шк = 5,33; $\overline{x}$ ст = 5,04; U=4357; p=0,000). Снижение учебной мотивации в студенческом возрасте говорит о том, что на данном этапе деятельность является в основном учебно-профессиональной (в отличие от школьников, где деятельность является учебно-академической), соответственно, кроме мотивов учебных появляются мотивы профессиональные, что и приводит к снижению мотивации учебной деятельности в студенческом возрасте.

Саморегуляционный компонент в период обучения в вузе имеет высокие показатели вследствие того, что элементы саморегуляции имеют тенденцию к росту ($\overline{x}$ шк = 18,73; $\overline{x}$ ст = 25,43; U=3332; p=0,000). Особенностью саморегуляционного компонента студентов является большое число взаимосвязей между элементами. Зафиксирована высокая доля самостоятельности в саморегуляции учебной деятельности, а так же влияние элемента «планирование» на академическую успеваемость студентов (F = 5,050, p = 0,025). Данные результаты свидетельствуют о снижении роли педагогов в регуляции, о повышении самостоятельности процессов регуляции и о возрастающей роли данного процесса в учебной деятельности студентов. Повышение саморегуляции и влияния ее элементов на академическую успеваемость в период обучения в вузе является следствием того, что при изменившихся условиях обучения саморегуляционные процессы активизируются. Повышение эффективной саморегуляции приводит к повышению академической успеваемости, что согласуется с данными, представленными в теории.

Психологическая структура учебной деятельности студентов характеризуется большим количеством и силой взаимосвязей. Элементы саморегуляционного и операционального компонентов учебной деятельности объединены статистически достоверными взаимосвязями. При этом, определяющее значение в структуре учебной деятельности принадлежит элементам саморегуляции. Увеличение количества и силы взаимосвязей говорят о том, что психологическая структура учебной деятельности студентов усложняется вследствие произошедших изменений в мотивационном, операциональном и саморегуляционном компонентах. Наличие взаимосвязей между элементами операционального и саморегуляционного компонентов говорят о качественном и количественном усложнении психологической структуры учебной деятельности студентов, что происходит за счет увеличения роли и степени развития саморегуляции в студенческом возрасте. Как следует из теоретического анализа, в данный период регуляционные процессы учебной деятельности интенсивно развиваются и оказывают непосредственное влияние на развитие всех компонентов учебной деятельности, что подтверждено результатами нашего исследования.

Высокие показатели интегративности и низкие показатели дифференцированности психологической структуры учебной деятельности студентов говорят о том, что на данном этапе происходит изменение структуры учебной деятельности за счет увеличения включенных в нее элементов для поиска наиболее эффективного режима функционирования.

Практически все выделенные нами элементы операционального компонента структуры учебной деятельности имеют тенденцию к росту от 1 к 5 курсу (кроме самоконтроля в общении). При этом происходят существенные изменения динамики на 2 и 4 курсах, что объясняется тем, что на 2 курсе идет перестройка операционального компонента вследствие адаптации к новым условиям учебной деятельности (выявляется несоответствие между привычным функционированием и необходимым уровнем развития), на 4 курсе – вследствие перехода от учебно-академической к учебно-профессиональной деятельности. Операциональный компонент структуры учебной деятельности на этапе 1 – 3 курсов характеризуется увеличением числа взаимосвязей между элементами. На этапе 4-5 курса число взаимосвязей внутри данного

компонента структуры учебной деятельности снижается. Изучение показателей дифференцированности и интегративности позволяют сделать вывод, что на начальных курсах происходит поиск оптимального режима функционирования данного компонента. На 3-4 курсах происходит сворачивание – т.е. оптимальный режим функционирования найден, однако к переходу на этап учебно-профессиональной деятельности структура компонента меняется вследствие изменившихся условий деятельности, и вновь запускается процесс поиска оптимального режима функционирования операционального компонента.

В развитии мотивационного компонента прослеживается тенденция к снижению уровня общей мотивации. Данные результаты являются следствием того, что на начальных курсах обучения деятельность является учебно-академической, а на старших курсах – учебно-профессиональной. Соответственно, кроме мотивов деятельности учебной, у старшекурсников появляются мотивы деятельности профессиональной, что и приводит к снижению показателей. Такая динамика изменений мотивационного компонента является следствием того, что в вуз учащиеся приходят с устоявшейся, сложившейся за годы обучения мотивацией. Однако, при смене условий обучения данный уровень выраженности мотивационного компонента не удовлетворяет этим условиям. Функционирование становится энергозатратным, что и приводит к снижению выраженности мотивации на 3 курсе. Далее, на этапе 4-5 курсов, уровень мотивационного компонента возрастает, что говорит нам о том, что запускается механизм развития, который сменяет механизм функционирования, присутствующий ранее. Данные изменения режима и приводит к возрастанию показателей мотивационного компонента.

Изменение показателей интегративности и дифференцированности позволяют нам сделать вывод, что, особенностью структуры мотивации студентов 1 – 5 курсов является поиск оптимального режима функционирования и включения максимального числа компонентов на этапе 3 - 5 курсов и сворачивание структуры, т.е. функционирования в оптимальном режиме на 2 курсе. Множественный регрессионный анализ показал, что на 1 – 2 курсах определяющее влияние на успеваемость оказывает выраженность мотивационного компонента в целом и отдельных его мотивов, а на этапе 3 – 5 курсов на успеваемость студентов влияет только выраженность мотивов, а сам компонент не играет роли в успеваемости.

Структура саморегуляционного компонента учебной деятельности характеризуется повышением значений, что свидетельствует о том, что студенты успешно освоили систему обучения в вузе, научились эффективно самостоятельно регулировать учебную деятельность. На 5 курсе обучения саморегуляционные процессы достигают своего максимума ($\overline{x}$ = 31,94), что соотносится с данными, полученными в теоретическом анализе по данной проблеме. Все элементы саморегуляционного компонента имеют тенденцию к повышению своих значений от 1 к 5 курсу обучения в ВУЗе.

Существенные изменения в саморегуляционном компоненте структуры учебной деятельности происходят на 2 и 4 курсах, т.е. в периоды кризисов. На данных этапах увеличивается количество и уровень значимости взаимосвязей между элементами, происходит развитие как элементов саморегуляционного компонента, так и самого компонента («мобилизация» регулятивных процессов с целью успешного преодоления кризисов). После прохождения кризисов количество и уровень значимости взаимосвязей между элементами саморегуляционного компонента снижается, что свидетельствует о высокой значимости регулятивных процессов при прохождении кризисов учебной деятельности.

Изменение показателей интегративности и дифференцированности саморегуляции говорят о том, что на всем протяжении обучения в вузе происходит процесс оптимизации структуры саморегуляции при максимальном количестве компонентов, включенных в этот процесс, который завершается на 5 курсе нахождением оптимального режима функционирования и количества компонентов. На академическую успеваемость студентов оказывает влияние как элемент саморегуляционного компонента, так и выраженность самого компонента в целом.

Выводы. В результате проведенного эмпирического исследования и анализа полученных результатов, нами были сделаны следующие выводы:

1. Зафиксирована гетерохронность развития структуры учебной деятельности: средний показатель развития мотивационного компонента структуры учебной деятельности снижается с 1 по 3 курс, возрастает с 3 по 4 курс и снижается с 4 по 5 курс; средний показатель развития операционального компонента структуры учебной деятельности возрастает с 1 по 2 курс, снижается со 2 по 4 курс и возрастает с 4 по 5 курс; средний показатель развития саморегуляционного компонента структуры учебной деятельности возрастает с 1 по 5 курс. Выявлено, что максимальное развитие структуры учебной деятельности достигается к 5 курсу.
2. Определена динамика изменений взаимосвязей операционального, мотивационного и саморегуляционного компонентов структуры учебной деятельности, а так же их элементов и академической успеваемости.
3. Выявлены элементы мотивационного, операционального, саморегуляционного компонентов структуры учебной деятельности, влияющие на академическую успеваемость студентов на разных этапах обучения вузе. В большей степени на академическую успеваемость влияет мотивация.
4. Определены специфические особенности психологической структуры учебной деятельности студентов в зависимости от курса обучения: на этапе учебно-академической деятельности эти особенности заключаются в следующем: показатели операционального и саморегуляционного компонентов возрастают на 2 курсе, а на 3 курсе происходит снижение этих показателей. Мотивационный компонент характеризуется линейным снижением своих показателей. Повышаются показатели коррекции, как элемента операционального компонента. В операциональном компоненте происходит увеличение количества и степени значимости положительных статистически достоверных взаимосвязей между элементами. Показатели дифференцированности имеют тенденцию к снижению, а показатели интегративности - к росту. На академическую успеваемость влияние оказывает как выраженность операционального компонента, так и его элементы. На данном этапе наблюдаются максимальные значения выраженности мотивов учебной деятельности, низкая интегративность и высокая дифференцированность мотивационного компонента. Определяющее влияние на успеваемость оказывает выраженность мотивационного компонента в целом и отдельных его мотивов. Элементы саморегуляционного компонента находятся на низком уровне. При этом, зафиксирована высокая интегративность и низкая дифференцированность саморегуляционного компонента. На успеваемость влияют как элементы, так и выраженность саморегуляционного компонента в целом (в период прохождения студентами кризиса приспособления к новым условиям учебной деятельности в вузе).

На этапе учебно-профессиональной деятельности происходит рост показателей операционального, саморегуляционного и мотивационного компонентов. Показатели выраженности коррекции, как элемента операционального компонента, снижаются. В операциональном компоненте происходит снижение количества и степени значимости положительных статистически достоверных взаимосвязей между элементами. Операциональный компонент характеризуется высокой дифференцированностью и низкой интегративностью. Выраженность операционального компонента и его элементов не влияют на академическую успеваемость. Учебно-профессиональная деятельность студентов характеризуется минимальными значениями выраженности мотивов, высокой интегративностью и низкой дифференцированностью мотивационного компонента. На успеваемость влияет только выраженность мотивов, а сам компонент не играет роли в успеваемости. Зафиксированы высокие показатели элементов саморегуляционного компонента, низкая интегративность и высокая дифференцированность компонента. На академическую успеваемость не оказывают влияние ни элементы саморегуляционного компонента, ни компонент в целом.

Таким образом, результаты проведенного исследования уточняют основные положения системогенетической концепции учебной деятельности, применительно к обучению студентов в вузе, и способствуют дальнейшему ее развитию.

Конкретизированы представления системогенетической концепции о влиянии уровня образования на содержание и развитие структуры учебной деятельности, учебной мотивации и саморегуляции учебной деятельности. Психологическое содержание структуры учебной деятельности изменяется в зависимости от периодов обучения студентов в вузе.

Расширено представление о взаимосвязи учебной деятельности, учебной мотивации и саморегуляции учебной деятельности в период обучения студентов в вузе.

Уточнены содержание и динамика структуры учебной деятельности, учебной мотивации и саморегуляции учебной деятельности студентов в период обучения в педагогическом вузе.

Подтверждены положения о специфике учебно-академической и учебно-профессиональной деятельности.

Литература:

1. Изотова Е.Г. Саморегуляция как важнейший компонент учебной деятельности // Актуальные проблемы внедрения инноваций в образовательное пространство вуза и школы: сборник научных статей / под. Ред. Е.В. Карповой. - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. С. 50-55.
2. Изотова Е.Г. Мотивация учебной деятельности студентов вузов: особенности формирования и развития // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сборник научных статей третьей Всероссийской научной интернет–конференции, (октябрь –декабрь 2014 г.) / под науч. ред. Е.В. Карповой.-Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2014. С. 54-59.
3. Изотова Е.Г. Студент как субъект учебной деятельности: психологические особенности структуры учебной деятельности студентов вуза // Психология и современный мир: Субъект жизнедеятельности в современном обществе: Материалы Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (Архангельск, 26 апреля 2018 г.) – 2018. – С. 120-125.
4. Изотова Е.Г. Влияние компонентов психологической структуры учебной деятельности студентов вузов на академическую успеваемость и способы повышения ее эффективности // Материалы международной научнй конференции «Приоритеты современной науки: от теории к практике», посвященной 45-летию университета. I том (27-28 октября 2017 года) – Талдыкорган, ЖГУ им. И. Жансугурова, 2017. С. 428-432.
5. Изотова Е.Г. Самостоятельная работа как фактор повышения эффективности учебной деятельности студентов // Материалы Всероссийской научной конференции «Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы», Ростов-на-Дону; Курск, 21-22 апреля 2017 г. – М.: КРЕДО, 2017. С. 258-260.

Психология

УДК: 159.95

кандидат психологических наук, доцент Казанская Нина Михайловна
Нижегородский национальный государственный университет
имени Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

СУБЪЕКТИВНАЯ КАРТИНА СЕПАРАЦИИ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ (НА ПРИМЕРЕ РАННИХ ДЕТСКИХ ВОСПОМИНАНИЙ)

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению субъективной картины сепарационного процесса в старшем подростковом возрасте. Раскрываются основные аспекты сепарационного процесса в 17-19 лет через призму субъективной картины мира старших подростков как одного из важнейших этапов социализации личности. Акцент делается на психолингвистическом анализе авторских текстов (ранних детских воспоминаний), позволяющем реконструировать индивидуальную феноменологию сепарационного процесса.

Ключевые слова: сепарационный процесс, старшие подростки, социализация, сепарационная тревога, привязанность, зависимость, автономия, активность, ранние детские воспоминания, субъективная картина жизненного пути личности.

Annotation. This study is devoted to the study of subjective pattern separation process in later adolescence. Reveals the basic aspects of the separation process in 17-19 years of age through the prism of the subjective world of senior teens as one of the most important stages of socialization. Emphasis is placed on analyzing linguistic authoring texts (earliest childhood memories), which allows to reconstruct individual phenomenology separation process.

Keywords: separation process, later adolescence socialization separation anxiety; attachment, dependence, autonomy, activity, earliest childhood memories, subjective picture of life personality.

Введение. Проблема сепарации представляется одной из самых актуальных в контексте изучения процесса социализации личности на разных этапах онтогенеза. Начиная с М.Малер, сепарация

рассматривается как интрапсихический процесс дифференциации и разъединения с родительскими фигурами, направленный на достижение большей автономности [9]. Причем речь о развитии «интрапсихического чувства возможности нормального и полноценного психического функционирования независимо от матери» [13, 47]

Изложение основного материала статьи. В настоящее время представлен ряд работ, изучающих феноменологию сепарации за пределами ранних стадии онтогенеза. Так, например, П.Блос расширил понятие сепарационного процесса, предполагающий как интерпсихический анализ, так и анализ межличностных отношений; а также определил специфику подросткового возраста как этапа «вторичной индивидуации», основное содержание которого сводится к более реалистичному восприятию родительских фигур (без идеализации и обесценивания) [1]. П.Криттенден и П.Кутер отмечают, что в этом возрасте на смену «исследовательским вылазкам от фигур привязанности» приходит исследование совместных интересов с партнером [14].

Продолжается научная дискуссия относительно «успешной психологической сепарации» как некоторой «золотой середины» между полным слиянием с родителями и полным разрывом – изоляцией. С точки зрения ряда исследователей, сепарация рассматривается как постепенный процесс увеличения автономии и развитие индивидуальности молодого человека при сохранении доверительных, уважительных отношений родителями [1]; [3]; [4]; [11]; [14].

Изучению сепарационных процессов в студенческом возрасте посвящены исследования В.П.Дзукаевой, В.А.Луговского, Т.В.Петренко, Л.В.Сысоевой, Т.И. Сытько [5]; [8]; [12]. На этапе студенчества успешная сепарация предполагает проявление автономности во всех сферах личности: когнитивной, поведенческой, эмоциональной, ценностно-мотивационной. При этом сам процесс сепарации проходит гармонично, безболезненно, с сохранением взаимоуважительных, доверительных отношений, но с кардинальной перестройкой отношений в сторону партнерского взаимодействия [8].

В нашем исследовании приняли участие 1527 студентов –первокурсников трех вузов Нижнего Новгорода. Возраст респондентов – от 17 до 19 лет.

При анализе феноменологии сепарации мы использовали параметр «активность субъекта в организации своего психологического пространства», представленный авторами методики ранних детских воспоминаний[6]. Основанием для такого выбора послужили общепринятые представления о сепарации как о специфическом виде активности ребенка, позволяющем ему решать определенные задачи развития на разных этапах онтогенеза. Так, например, ряд авторов использует термин «сепарационная активность», переживание которой рядом с психологически незрелыми родителями способствует формированию сепарационной тревоги [12]; [14].

Мы обратили особое внимание на этапы сепарации, выделенные R.Josselsson: «дифференциация» (процесс формирования собственных предпочтений, убеждений юношей и девушек, отличающихся от предпочтений, интересов родителей); «практика» (юноши и девушки начинают вести себя все более автономно, часто вступая в конфликты с родителями по причине нежелания следовать их указаниям и требованиям); «воссоединение» (увеличение автономии, ответственности за свое поведение; стремление поддерживать доверительные, близкие отношения с родителями); «консолидация» (близость в отношениях с родителями вновь увеличивается; уважительное отношение друг к другу, толерантность к различиям во взглядах, интересах, ценностях) [5].

Также в контексте данного исследования оказалась актуальной типология сепарационного процесса в студенческом возрасте, предложенную В.А. Луговским, Т.В.Петренко, Л.В.Сысоевой. Согласно авторам, «противоречивый тип» сепарации определяется разнонаправленными тенденциями у юноши/девушки, когда с одной стороны, сохраняется ожидание любви, поддержки, одобрения от родителей, с другой появляется острая потребность в самостоятельности, независимости**.** «Кризисный тип» предполагает наличие существенных трудностей сепарации, проявляющихся в отсутствии стремления к сепарации, идеализации родителей, гипертрофированная потребность в признании с их стороны. «Конфликтный тип» характеризуется эмоционально насыщенной активной деятельности молодых людей по обнаружению различий, несовпадений, противоречий и борьбу с ними [8].

При изучении категории активности использовалась методология «построения размытых классификаций» В.Н.Дружинина, которая позволила нам выделить следующие группы: «исследовательская активность», «пассивность, созерцательность», «деструктивная активность», «блокированная активность», «хаотическая активность» [7].

«Пассивность, созерцательность».

Приводим в качестве примера воспоминание «Прекрасное далеко». «В деревне в Костроме. Эта деревня стоит на высокой горе, и мы вместе с матерью вышли на край горы, и было видно далеко-далеко. Даже было видно Волгу. И она сказала, что там, где виднеется река, стоит монастырь. И мне казалось, что он стоит так далеко и что к нему нельзя попасть. И мне так хотелось в такую даль сходить, слетать. И там была в лесу узкоколейная железная дорога. И так мне хотелось узнать, куда она идет. Все время было и сейчас есть стремление куда-то далеко, к чему-то необычному».

Воспоминанию в целом присуща созерцательность, романтическая направленность, неосознанное, неопредмеченное стремление («куда-то далеко, к чему-то необычному»), позволяющая констатировать затруднения с осуществлением реального выбора: «зависимость – сепарация – автономия». В жизненном пространстве выделяется объект, который автор интроецирует от матери. Отмечается трудность достижения, обозначаемая как внешняя («далеко»), не вербализуются внутренние, психологические причины фрустрации. Используемая символика «высокой горы» в сочетании со стремлением «к чему-то необычному» позволяет предполагать еще несформированную сепарационную активность, на уровне отдельных эпизодов («хотелось сходить, слетать» в сравнении с «хотелось уйти, улететь»). Автор находится в переломной, критической точке своего жизненного пути, когда большая потребность в сборе информации сочетается с озабоченностью, волнением, колебанием, рвением по поводу принятия решения.

«Деструктивная активность».

В указанных воспоминаниях вся активность субъекта имеет нигилистическую направленность, связанную с деструкцией других объектов, дискредитацию тех смыслов, которыми живут другие люди. Можно предполагать присутствие в жизненном стиле некоторого психологического инфантилизма, представленного в виде не преодолённой оппозиции миру взрослых. Вероятно, обозначенная в

воспоминаниях «разрушительность-деструктивность» является предпочитаемым средством психологической защиты от «непереносимого чувства неуверенности» (Э.Фромм), возникающего в эпизодах взаимодействия с другими людьми.

Особого внимания заслуживает отсутствие в воспоминании людей и замена их образами-фантомами («картина Ленина», «игрушки»), что позволяет говорить о склонности к деперсонализации и дегуманизации межличностных отношений, обращение с другими людьми, как с вещами. Также можно предполагать стремление в максимальной степени упорядочить и регламентировать межличностные отношения, сделать их механическими. В межличностных отношениях характерна установка на силовое разрешение противоречий, которое непосредственно не детерминировано внешними обстоятельствами. Последнее дает возможность предполагать, что мы имеем дело с устойчивым паттерном, при котором потребность в безопасности и самосохранении реализуется через разрушение и обесценивание внешних объектов.

Воспоминание «Насилие». «Порядка 5 лет. Времена перестройки. Когда дедушка Ленин был еще в моде старшего поколения. А особенно у жен военных, если они еще при этом и воспитатели детского сада. Я из военной семьи и ходил в детский сад при войсковой части в военном городке. Мне запомнилась одна картина, связанная с насилием. У нас над пианино висела картина Ленина. Она мне жутко не нравилась. И я залез на пианино и избил милого дедушку пролетариата кеглей. Да так, что она после этого упала, и ее пришлось долго доставать. Меня поставили в угол за дверь, было жутко обидно. Рассказали родителям и сказали, что я не буду пионером. Как помню, мне было все равно».

Воспоминание «Полная деструкция». Собственно никаких четких фактических воспоминаний, жестко привязанных ко времени нет. Есть смутная память о том, что был маленький (4-5 лет), копался в своих игрушках, и, если попадалась с изъянами, даже незначительными, брал игрушку, брал молоток, садился и устраивал полную деструкцию. В общем, весело было».

«Хаотическая активность».

В контексте субъективной картины жизненного пути в юношеском возрасте подобного рода активность может интерпретироваться как проявление одного из периодов становления идентичности по Д.Марсиа – «моратория», характеризующегося поиском, экспериментированием, метанием от одного варианта к другому, обусловленного неготовностью личности к выбору среди равнозначных жизненных альтернатив [7]. Вместе с тем, подобная хаотическая, неизбирательная активность может выполнять и функцию защитного механизма, отвлечения от накатывающего чувства бессмысленности и бесполезности – «крусадерства», проявляющегося в тяге к авантюрам и приключением, немотивированному риску, злоупотреблению разного рода психотропными веществами. Согласно Дж.Боулби и М.Эйнсворт, подобная активность бывает обусловлена «тревожно-избегающим» или «дезорганизованным» типом привязанности. В таком случае в интерпсихическом пространстве ребенка невозможно даже обнаружить фигуру Значимого Другого, чтобы выстроить с ним отношения в континууме «слияние-сепарация» [2].

Приводим примеры воспоминаний.

Воспоминание «Детство». «Сначала везли в санках, ходил в детский сад, сбегал к брату, иногда с отцом в такси работал, потом с братом и друзьями на свалку всяких железных вещей, упал с дерева, был без сознания, кирпичи в пододеяльник закидывали, мужик с топором бегал за нами, в луже купался, зимой лед везде долбили, потом в школу пошел».

Воспоминание «Поминки». «Года в 2-3 у прадеда на поминках ел винегрет, обмазался куриными ножками, свернул со стола тарелку, перепутал стаканы и выпил вместо воды водки и обильно закусывал апельсинами».

«Блокированная активность».

С точки зрения авторов методики Е.Н.Исполатовой И Т.П. Николаевой, показатель блокированной активности характеризует активность, пресеченную на пути, либо по завершении ее реализации [6].

В соответствие с этой точкой зрения нами рассматривалась активность ребенка (чаще всего носящая характер «исследовательских вылазок от фигур привязанности» (П. Криттенден), прекращающаяся под действием внешних обстоятельств. «Блоком» в рассматриваемых случаях являются: обесценивание, отвержение, порицание, наказание со стороны родителей (как на этапах принятия решения, так и на этапе его выполнения); а также – травма, несчастный случай, что можно рассматривать как вариант механизма психологической защиты, характерной для аутоагрессивного паттерна.

Исходя из классической теории интериоризации, мы предполагаем, что авторы подобных воспоминаний внешний родительский объект приобрел статус внутреннего объекта, интроекта, который и управляет сепарационным процессом. Обобщенный образ родителей (прежде всего, матери), полученный при анализе представленных межличностных отношений представляется как проявляющий чрезмерное внимание к травмам, болезням, пессимистическим прогнозам относительно ребенка, - и дескредитирующий его активность, положительные эмоции относительно приобретения нового опыта, расширения социальных связей, приобретения автономности. Подобная материнская некрофильная ориентация по Э.Фромму предполагает блокирование радости и уверенности в собственном развитии [13].

В данном контексте актуальной является точка зрения Д.Б.Эльконина,согласно которой закономерности онтогенеза личности таковы, что позитивный, одобряемый взрослыми опыт проявления ребенком самостоятельности и инициативы в раннем, а затем – в дошкольном возрасте абсолютно необходим и имеет фундаментальное значение для всего дальнейшего развития ребенка [15].

Можно полагать, что характер представляемой обратной связи создает условия для генерализации чувства «выученной беспомощности» (М.Селигман): в результате сопряжения во времени активных произвольных действий и неконтролируемых последствий стремительно снижается уровень мотивации действий, предполагающий изменения во внешней среде. Таким образом, представленный вариант разрешения проблемы сепарации от «первичных фигур привязанности» формирует высокий уровень зависимости и низкий уровень индивидуации. Как отмечает А.Я.Варга, «внушение ребенку своей несостоятельности, нежизнеспособности, преувеличение опасности окружающего мира – универсальный способ …замедления его сепарации» [3].

Также в качестве «блока» для сепарационной активности были представлены не фигуры значимых взрослых, а заменяющие их образы- фантомы (наличие которых, согласно авторам методики, говорит о разной степени дисфункциональности межличностных отношений): «тесная коляска», «тугая пеленка» и т.п. Наличие образов-фантомов мы рассматривали как вариант субъективного ощущения невозможности

сепарационной активности, источник которой полностью не осознается. Кроме того, можем предположить, что у авторов подобных воспоминаний «табуированными» являются чувства раздражения, злости, гнева в ответ на прерванную или обесцененную сепарацию (что характерно для ребенка, познающего мир во всех его проявлениях).

Приведем пример такого воспоминания с названием «Противная коляска». «Я лежу в большой зеленой коляске, надо мной красивая погремушка. Я чувствую, что меня качают, слышу разговоры: мамин и других людей. На меня смотрят, что-то поправляют. Я понимаю, что мне хотят сделать что-то приятное, но мне совсем не хорошо, потому что я хочу выбраться из коляски, мне немного жарко и душно, мне мешает крыша над моей головой… Я хочу многое увидеть, хочу, чтобы крышу отпустили. Почему не опускают эту крышу?!!».

Приведем еще одно воспоминание. «Один в колодце». «Самое раннее воспоминание у меня было в три года, но там не было ничего особенного. Чуть раньше, я этого не помню, говорят, что я собрался идти домой, но мои родители почему-то задержались. Тогда я решил идти один. Дорога была не короткая, а уже перед самым домом я свернул на другую улицу. К вечеру меня нашли в пустом колодце».

Примечательно и то, что авторы воспроизводят воспоминание «со слов родителей», что само по себе уже является показателем низкой сепарации. К тому же в данном случае мы можем предполагать вариант «родительского послания», «интроекта», основная интенция которого сводится к запрету и обесцениванию претензий на автономию ребенка («Тогда я решил идти один»).

«Исследовательская активность».

Воспоминание «Смотался». «Светлоград. Частный сектор. Сумерки. Тепло. Мне 4 года. Я у костра, весь перепачканный в саже. Очередной раз смотался из дома к соседским мальчишкам, которые старше меня. Они-то и разожгли костер. Нет… Все-таки нагоняй я получу… Хорошо-то как с ними. Все умные, крутые, уже играют в «войнушку». Порошу, пусть и мне что-нибудь похожее на ружье сделают… Уже стемнело. Поспела кукуруза на сковороде, и мы довольные уплетаем ее за обе щеки… А самолет – хорошая штука – сел и уже там. А еще – облака! Ухожу от костра сытый и довольный. Пробираюсь домой по своему огромному огороду, попутно надирая лука и репы, чтобы несильно досталось… Эх! Нагоняй я все-таки получу…».

Автор переживает интрапсихический кризис, связанный с противоречивыми желаниями оставаться вместе с матерью, с одной стороны – и быть самостоятельным, осознающим себя в качестве независимого индивида, с другой. Комическое представление своей истории предполагает высокие рефлексивные возможности автора, дающие импульс для живого и непредубежденного восприятия проблемной ситуации и, вероятно, способствующие достижению своей цели (автономии). Используемая ирония позволяет синтезировать имеющийся опыт: к каждому значению , которое приписывает автор событию, добавляется значение, часто прямо противоположное. Таким образом, обнаруживается способность к принятию амбивалентности мира в целом и межличностных отношений, в частности. Стиль изложения позволяет предполагать определенный нарративный ресурс для выбора зрелой позиции, присущей всему жизненному стилю в целом, органически сочетающей в себе не только независимость, но и принятие факта зависимости.

Выводы. Проведенное эмпирическое исследование субъективной картины сепарационного процесса в старшем подростковом возрасте (на примере анализа ранних детских воспоминаний), выделенные типы «активности субъекта в организации своего психологического пространства» позволяют расширить спектр индивидуальных переживаний сепарации от родительских фигур. Мы обращали особое внимание на психолингвистические аспекты текстов воспоминаний. При описании сохранялся натуральный естественный язык как средство наиболее аутентичного представления психологической реальности переживания сепарационного процесса на различных его стадиях. Исходя из традиционного понимания ранних детских воспоминаний как способа презентации и рефлексии актуальных жизненных состояний и межличностный отношений, мы предполагаем, что получили достаточно насыщенную феноменологию сепарационного процесса, которую можно использовать как диагностический инструментарий в практике психологического консультирования и психотерапии студентов.

Литература:

1. Блос П. Психоанализ подросткового возраста. М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2010. – 272 с.
2. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. - 480 с.
3. Варга А.Я. Сепарация. Что это и зачем она нужна? [Электронный ресурс] URLhttp://www.psynavigator.ru/articles.php?code=187 (Дата обращения: 12.10.16.)
4. Дитюк А.А. Психологическая сепарация как феномен межличностных отношений: к проблеме определения понятия // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2015. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-separatsiya-kak-fenomen-mezhlichnostnyh-otnosheniy-k-probleme-opredeleniya-ponyatiya (дата обращения: 24.09.2016).
5. Дзукаева В.П. Культурно-специфические и семейные факторы сепарации от родительской семьи в юношеском возрасте: дисс. … канд психол. н. М.: 2016. – 278 с.
6. Исполатова Е.Н., Николаева Т.П.Модифицированная техника ранних детских воспоминаний // Вопросы психологии. 1999. №1. С. 69 – 76.
7. Казанская Н.М. Феноменология и условия становления уверенности - неуверенности в себе как психобиографического образования в юношеском возрасте: дисс. … канд. психол.н. М.: 2012. – 224 с.
8. Луговский В.А., Петренко Т.В., Сысоева Л.В. Теоретические подходы к анализу проблемы сепарации в отечественной и зарубежной психологии // Научный журнал КубГАУ - Scientific Journal of KubSAU. 2016. №119. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-analizu-problemy-separatsii-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-psihologii (дата обращения: 24.01.2017).
9. Малер М., Пайн Ф., Бергманн А. Психологическое рождение человеческого младенца: Симбиоз и индивидуация. М.: Когито-Центр, 2011. - 413 с.
10. Маленова А.Ю., Потапова, Ю.В. Феномен сепарации: определение проблемного поля исследования // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2013. № 2. С. 41 – 48.
11. Сытько Т.И. Структура и типы родительско-детских отношений в процессе семейной сепарации: Дисс… канд. псих. наук. М.: 2014. - 213 с.
12. Сысоева Л.В., Луговский В.А.Изучение взаимосвязи ведущего типа сепарации от родителей с типом привязанности к ним в юношеском возрасте // Вестник Костромского государственного университета. Серия:

Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-vzaimosvyazi-veduschego-tipa-separatsii-ot-roditeley-s-tipom-privyazannosti-k-nim-v-yunosheskom-vozraste (дата обращения: 24.11.2017).
13. Тайсон Ф., Тайсон Р. Психоаналитические теории развития. Екатеринбург: «Деловая книга», 1998. – 528 с.
14. Харламенкова Н.Е., Кумыкова Е.В., Рубченко А.К. Психологическая сепарация. Подходы, проблемы, механизмы. Изд-во: Институт психологии РАН, 2015. - 368 с.
15. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. — 560 с.

Психология

УДК 159.99

студентка 3 курса филологического факультета Ковалева Анастасия Викторовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
старший преподаватель кафедры психологии развития личности Мартынова Марина Александровна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
доцент кафедры гуманитарных и социально-политических дисциплин,
кандидат философских наук Луговская Татьяна Владимировна
Лесосибирский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего образования «Сибирского государственного университета
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева» (г. Лесосибирск)

ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ В РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ФЕНОМЕНА ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье раскрыто влияние мультфильмов на психическое развитие детей, их применение для коррекции поведения ребенка, а также возможности использования в работе над преодолением феномена выученной беспомощности.
Ключевые слова: мультфильм, мульттерапия, феномен выученной беспомощности.
Annotation. The article reveals the influence of cartoons on mental development, their use for the correction of the child's behavior, as well as the possibility of using in the work to overcome the phenomenon of learned helplessness.
Keywords: cartoon, multi-therapy, phenomenon of learned helplessness.

Введение. Последнее десятилетие особую роль в педагогической и психологической практике отводится мультипликационному фильму. Способность данного жанра полностью погрузить юного зрителя в транслируемые события, создать впечатление очевидца, эмоциональная насыщенность текста и идейность подтекста была оценена специалистами еще в начале XX века с появлением в России первых рисованных мультфильмов. Сейчас, исторически проследив эволюцию мультфильма, можно сказать о разнообразии их видов и определенном их влиянии на детское развитие. Нынешние взрослые, выросшие на советских мультипликациях, психическими свойствами кардинально отличаются от поколения ярких, современных, зачастую зарубежных мультфильмов. Это свидетельствует о том, что мультфильм можно использовать в качестве инструмента воздействия на поведение ребенка, а также освоения им норм и форм поведения. Основываясь на данной гипотезе, мы рассмотрим мультфильм как средство преодоления такой психологической проблемы как феномен выученной беспомощности (далее - ФВБ) в детском возрасте.

Изложение основного материала статьи. Обратимся к значению понятия «ФВБ». В педагогических источниках называемое приобретённой или заученной беспомощностью оно трактуется как состояние человека или животного, при котором индивид не предпринимает попыток к улучшению своего состояния. В психологии данное понятие рассматривается как особое отношение к миру, при котором человек живет в постоянном страхе неудачи. Появляется, как правило, после нескольких неудачных попыток воздействовать на негативные обстоятельства среды (или избежать их) и характеризуется пассивностью, нежеланием менять враждебную среду или избегать ее, даже когда появляется такая возможность [4].

История данного явления началась во второй половине XX века. Синдром выученной беспомощности был впервые описан американскими психологами М. Селигманом и С. Майером, изучавшими формирование у собак условных рефлексов страха на звук, сопровождавшийся ударом током. В первом опыте перегородка была высокая, во втором - низкая, но в результате прошлого опыта собака не пыталась через нее перепрыгнуть, так как привыкла к неизбежности удара электрическим током. У неё сформировался синдром выученной беспомощности [9].

Феномен оказался характерен не только для животных, но и для людей. Существуют две основные его черты: 1) он является результатом воспитания (в возрасте 0-12 л.); 2) феномен переносится из детства во взрослую жизнь, из повторяющихся ситуаций – на всё, что требует творчества и гибкости. Также выученная беспомощность вызывает проблемы в трех областях: мотивационной, когнитивной, эмоциональной. За счет дефицита в них человеку сложно понимать, что он хочет, сложно ставить цели и добиваться их. Часто такие люди приспосабливаются и угождают сильным, они инфантильны, безответственны и имеют пессимистический взгляд на мир [3].

Н.А. Батурин впервые ввел понятие «личностная беспомощность», исследованное в дальнейшем Д.А. Циринг в контексте разных жизненных ситуаций, с которыми человек сталкивается в обществе. Также Д.А. Циринг предложила термин «ситуативная беспомощность». В ее основе лежит психическое состояние, развивающееся в конкретной ситуации [5]. Этот вид беспомощности характеризуется тем, что может возникнуть у любого человека. В таком случае ее развитие зависит от интенсивности негативных событий, а также от порога его адаптивности к подобным событиям. Чем выше интенсивность негативного события, и

чем ниже адаптивность к ним, тем вероятнее возникновение состояния беспомощности. В отличие от личностной, ситуативная беспомощность является временным состоянием. Личностная беспомощность – это постоянное состояние субъекта, которое не зависит от внешних событий, влияющих на него. Она формируется у человека вследствие пессимистичного отношения его к себе и к миру в целом. К общим характеристикам личностной беспомощности относятся неспособность человека адекватно осознать и преодолеть непредсказуемую сложную ситуацию, внутриличностный конфликт, низкий уровень саморегуляции, самооценки и фрустрационной толерантности, интернальность; пассивность, зависимость от других, закрытость личности; депрессивность [10].

Ребенка с ФВБ несомненно можно выделить из толпы его среднестатистических ровесников по ряду характеристик, самой значительной из которых является пассивность во всех видах деятельности. Он не уверен в своих силах, не проявляет заинтересованности, у него отсутствует творческий подход к решению жизненных задач, он имеет трудности в адаптации в коллективе и к другим происходящим изменениям, не способен брать на себя ответственность (перекладывает её на других) [3]. Также у беспомощных детей со временем отмечается ряд негативных последствий, таких как неврозы, психозы, антисоциальное поведение, расстройство личности, задержки в развитии, эмоциональные расстройства, снижение самооценки и т.д.

Чтобы понять, каким образом мультфильмы могут быть использованы в ходе преодоления выученной беспомощности, нужно охарактеризовать этот жанр. Мультипликация (от лат. умножение, увеличение) – это технические приемы получения движущихся изображений, иллюзий движений и\или изменение формы объектов с помощью нескольких или множества неподвижных изображений и сцен. Предпосылкой для создания мультипликационного фильма стало изобретение стробоскопа в 1832 году Жозефом Плато, а затем праксиноскопа в 1887 году Эмилем Рейном. Оба прибора предполагали крутящийся диск с нанесенными на нем изображениями, немного отличавшимися друг от друга, что создавало эффект движения. Продолжил идею изобретателей Эмиль Коль - известный французский режиссер. В России мультфильм появился только в 1906 году - это было кукольное представление, смонтированное Александром Ширяевым. С того времени мультфильм претерпел кардинальные изменения, с приходом в мир техники и световых аппаратов [1].

На сегодняшний день существуют такие анимации по технике как: 1) рисованные – один из старейших видов, когда каждый кадр сначала рисовали, а затем фотографировали в нужном порядке, 2) силуэтные - создаются фигуры из бумаги, выполняющие роль героев, 3) кукольные - создатель передвигает куклы и запечатлевает это на камеру, 4) пластилиновые - создаются пластилиновые персонажи, 5) живопись по стеклу - художник перед камерой делает мазки медленно-сохнущей краской, 6) бескамерные – не фотографируется, а рисуется на черной или белой пленке, 7) порошковые - на подсвеченное стекло тонкими слоями насыпают такие материалы как песок, соль, кофе и т.д., создавая руками или кисточкой рисунок и передавая его изображение на экран. Данная классификация позволяет не только увидеть развитие мультфильма, но и предлагает техники развития творчества, так как многими из них может воспользоваться родитель или воспитатель вместе с ребенком [7].

По целям специалисты выделяют такие мультфильмы как:

- образовательные (смысл заключается в следующем: мультики должны изменить знания, отношение или поведение смотрящих);
- развивающие (такие мультики направлены на развитие личности);
- воспитательные (моделируют систему поведения, с помощью негативных/позитивных главных героев);
- обучающие (совершенствование знаний и их систематизация);
- познавательные (несут просветительскую функцию, в основном мультфильмы, в которых есть информация о среде, окружающей людей);
- ознакомительные (информация, которая преподносится в мультфильме, дается небольшой частью, с предполагаемым продолжением);
- развлекательные (не несут особой смысловой нагрузки и воспитательной пользы, служат для отвлечения и отдыха ребенка);
- риторические (проблемные) (помогают задуматься над окружающими нас проблемными ситуациями) [6].

Мульттерапия - это разновидность арт-терапии, целью которой является воспитание гармонично развитой личности с приобщением к творчеству. Она внедряется и апробируется как инновационный метод обучения и воспитания. В педагогике использование мульттерапии дает возможность развить художественно-творческие компетенции ребенка, выявить способности. Также ребенок учится искать подход к решению поставленных задач и отстаивать авторскую позицию, усваивает учебно-информационные компетенции, связанные с анализом, отбором, передачей и сохранением информации и приобретает опыт работы с техникой [6].

Варианты работы с мультфильмами в рамках мульттерапии могут быть следующими:

- Создание мультфильмов - универсальный метод, который позволяет раскрыть творческие и познавательные способности ребенка. В основном работать над созданием проекта предлагается группе детей, поэтому им приходиться тесно взаимодействовать, что приводит к развитию адаптивных навыков. У каждого ребенка своя роль: кто-то режиссер, сценарист, художник, актер озвучивания, композитор, оператор, монтажер. Это способствует повышению самооценки, чувства ответственности и собственной важности.

- Анализ мультфильмов - действенный метод в работе по выявлению психологических проблем и их коррекции. По предложенному мультфильму практический психолог предлагает найти основную проблему, задает наводящие вопросы и выводит ребенка на самостоятельный поиск решения проблемы. При этом заранее подбирается тема близкая ребенку.

- Просмотр мультфильма и закрепление полученного опыта через практику (упражнение, игру, задание). Данный вариант работы совмещают с анализом. Практика облегчает процесс психотерапии, дает материал для психодиагностики, развивает самоконтроль, внимание, память ребенка [2].

Говоря о психологическом аспекте мульттерапии, специалисты подчеркивают, что мультипликационная техника обучения применима с целью коррекции психического развития. Это связано с задачами технологии: 1) развивать ценностно-смысловые компетенции, т.е. мультфильм может способствовать правильному пониманию мира, осознанию своей роли, предназначения, формированию умения выбирать цель, принимать решения; 2) воздействовать на поведение ребенка, корректировать и выстраивать нормы и формы поведения

в обществе. Когда ребенок видит поведение персонажа, это бессознательно записывается в его памяти как форма возможного поведения, на этой основе формируется свой собственный образ (ценности, установки и т.д.) [8].

Именно такие особенности терапии могут способствовать преодолению ФБВ в детском возрасте. Нами были проанализированы несколько мультфильмов с точки зрения наличия в них активной модели поведения героев и, следовательно, их возможностей в работе над преодолением ФВБ.

Название, год выхода на экран, вид	**Сцена**	**Возможные варианты работы**
Балерина, 2016. По технике – рисованный. По цели – воспитательный / риторический	Сцена тренировок Фелис с Мадам Адеттой (53-55 мин.), второй момент - после возвращения в детский дом (1 ч. 6 мин. – 1 ч. 8 мин.)	Главная героиня – настоящий борец и мечтательница. Яркий пример эксцентричного подростка, переоценивающего свои силы и возможности, но готового на все ради своей мечты. Возможные варианты вопросов: 1. Как можно описать главную героиню? 2. Какие преграды стоят на её пути? 3. Были ли у тебя подобные ситуации/ соперничество/соревнование? Как ты действовал? Почему? 4. Хотел бы ты, чтобы Фелис стала балериной? 5. Есть ли у тебя подобная творческая мечта?
Рататуй, 2007. По технике - рисованный. По цели – воспитательный / риторический	Сцена разговора крысенка Ремми и его отца (58-59 мин.)	Мультфильм имеет мотивационный характер, главный герой борется за право быть собой и делать любимое дело. Возможные варианты вопросов: 1. Ремми идет к своей мечте? 2. Почему отец Ремми расстраивается? 3. Как бы ты посоветовал поступить крысенку? 4. Можно ли каждому крысенку быть личностью со своими целями и желаниями?
Побег из курятника, 2000. По технике – пластилиновый. По цели - риторический	Сцена в курятнике, разговор о свободе (17-19 мин.)	Возможные варианты вопросов: 1. Почему курица хочет выбраться из курятника? 2. Почему некоторые курицы не поддерживают Джинджер? 3. Как бы ты поступил на месте Джинджер? Почему? 4. В чем разница идеалов главной героини и остальных куриц?
Трое из Простоквашино, 1978. По технике – рисованный. По цели – воспитательный.	Сцена отъезда дяди Федора в Простоквашино (3-5 мин.)	Персонаж дядя Федор - самостоятельный, независимый и организованный, но при этом авантюрист. Возможные варианты вопросов: 1. Какие цели преследует дядя Федор? 2. Какие взаимоотношения у него с родителями? 3. Как проявляет самостоятельность ребенок? 4. Хотели бы вы добиваться своей цели? Какими чертами вы должны обладать?

Выводы. Таким образом, правильно организованное занятие с использованием мультфильмов способствует формированию активных моделей поведения, которые заменят модель пассивную, т.е. выведут ребенка из ситуации ФВБ. Сам феномен в силу своих характеристик, а именно отсутствия творческого подхода к решению проблем, самостоятельности и ответственности, требует такого выбора вопросов к мультфильму, при ответе на которые ребенок сможет увидеть в герое себя и, помогая герою, построить свою логику действий. Мультфильмы можно использовать разные, но лучше представлена какая-либо психологическая проблема в риторических и воспитательных.

Литература:

1. Бурцева, М.А. Развитие мультипликации: с первых шагов до современности / М.А. Бурцева, О.В. Рыбакова // Юный ученый. - 2016. - № 1.1. - С. 9-10. – Режим доступа: http://yun.moluch.ru/archive/4/367/ (дата обращения: 22.07.2018)

2. Зинченко, М. В. Мультерапия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.b17.ru/article/69318/ (дата обращения: 10.08.2018)

3. Ильин, Е.П. Выученная беспомощность: психологические исследования феномена [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psyfactor.org/lib/helplessness.htm (дата обращения: 18.03.2018)

4. Ковалева А.В. Феномен выученной беспомощности и его взаимосвязь с наказанием // С 232 Сборник научных статей международной конференции «Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и образования» - 2017 [Электронный ресурс] / отв. ред. Е.Д. Родионов. - Барнаул: ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», 2017. - С. 89-94.

5. Левицкая Л. В. Личностная беспомощность в юношеском возрасте / Л.В. Левицкая, С.В. Филатова // Молодой ученый. — 2016. — №13. — С. 870-873.

6. Петрухин, Р.В Мультфильмы. Архив «VIII Международная студенческая электронная научная конференция СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ 2016» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.scienceforum.ru/2016/ (дата обращения: 18.07.2018)

7. Савельева Н.Г. Мультерапия как средство вербальной коррекции агрессии учащихся начальной школы специальной (коррекционной) школы VIII вида / Н.Г. Савельева, Т.И. ., Морозова Т.И. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=21418781 (дата обращения: 26.07.2018)

8. Стольникова, Е.С. Мультпедагогика как современная образовательная технология в обучении и

воспитании дошкольника [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=29217142 (дата обращения: 26.07.2018)

9. Циринг, Д.А. Современные подходы к коррекции выученной беспомощности у детей и подростков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k- korrektsii-vyuchennoy-bespomoschnosti-u-detey-i-podrostkov (дата обращения: 10.08.2018)

10. Циринг, Д. А. Психология личностной беспомощности: автореф. дис. ... канд. психологических наук: 19.00.01 / Циринг Диана Александровна. – Томск, 2010. – 42 с.

Психология

УДК159.9 (045)

кандидат психологических наук, доцент Кудашкина Ольга Васильевна
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск);
кандидат психологических наук, доцент Белова Татьяна Александровна
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ЭТАПЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ[3]

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития ценностных ориентаций будущих педагогов на этапе высшего образования. Авторами описаны результаты экспериментального исследования ценностных и карьерных ориентаций у будущих педагогов. Особое внимание уделено обоснованию необходимости реализации психологического курса по направлению подготовки «Педагогическое образование», который способствуют профессионально-ценностному развитию будущих педагогов.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, профессионально значимые ценностные ориентации педагога, карьерные ориентации, будущий педагог, развитие, этап высшего образования.

Annotation. In article the problem of development of valuable orientations of future teachers at a stage of the higher education is considered. Authors have described results of pilot study of valuable and career orientations at future teachers. Special attention is paid to justification of need of realization of psychological courses in the direction of preparation "Pedagogical education" which contribute professional valuable to the development of future teachers.

Keywords: values, value orientations, professional value orientations, career orientations, future teacher, development, stage of higher education.

Введение. В настоящее время в Российской Федерации стремительно модернизируется система высшего образования. Современному обществу необходим компетентный педагог, который обладает комплексом профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности. В связи с этим особую важность приобретают ценностные ориентации педагога, так как от них во многом зависит успех в социальной и профессиональной сфере, отношение к жизни, а также духовно-нравственная культура человека. Наиболее благоприятным периодом развития ценностных ориентаций является этап вузовского обучения. Именно в этот период происходит активное принятие и освоение профессионально значимых ценностей. Таким образом, проблема изучения и разработки целенаправленной программы развития ценностных ориентаций будущих педагогов является одной из актуальных проблем современного высшего образования.

Изложение основного материала статьи. Проблема изучения ценностных ориентаций личности вызывает интерес у многих отечественных ученых. В настоящее время наработаны продуктивные идеи, раскрывающие общенаучное понимание ценностных ориентаций, их проявлений в педагогической деятельности.

Понятие «ценностные ориентации» трактуется неоднозначно и в психологических исследованиях рассматривается как: «отношение личности к жизненным ценностям» (В. Н. Мясищев), «установка личности на жизненные ценности» (Д. Н. Узнадзе), «направленность личности на определенные ценности» (Б. Г. Ананьев), «смыслообразующий мотив» (А. Н. Леонтьев), «регулирующий фактор индивидуальной жизнедеятельности» (В. А. Ядов), «направленность сознания и деятельности человека, проявляющаясяв общественно значимых делах и поступках» (С. Л. Рубинштейн).

В «Психологическом словаре» понятие «ценностные ориентации» определяется как «способ разделения человеком объектов по мере их значимости, формирующиеся при освоении социального опыта, и обнаруживающиеся в целях, идеалах, убеждениях, действиях, интересах, поступках и других проявлениях личности» [8, с. 489].

Как показывает анализ, большой исследовательский интерес представляет проблема развития ценностных ориентаций личности на этапе вузовского обучения. В современных психологических исследованиях значительное внимание уделено развитию и формированию ценностных ориентаций у студентов педагогического вуза (Е. С. Красилова, 2011 [4]; В. А. Цуканов, 2012 [11]; М. Б. Батюта, О. А. Катушенко, С. А. Фалина, 2012 [3];Л. А. Ларионова, 2016 [6] и др.), формированию профессиональных ценностей в образовательной среде (С. В. Панина, Н. Г. Готовцева, С. Ю. Залуцкая, 2016[7]; Е. Е. Афонина, Т. И. Шукшина, В. В. Акамов, 2017 [1] и др.), развитию карьерных ориентаций студентов в процессе профессиональной подготовки (Т. Н. Харланова, 2015 [9]) и др.

Для уточнения смысла, вкладываемого в исследуемые явления, в нашей работе сформулированы рабочие определения.

Под ценностными ориентациями педагога мы понимаем «направленность личности на создание,

[3]Исследование по теме «Современные технологии развития профессионально-ценностных ориентаций будущих педагогов на этапе высшего образования» выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева)

укрепление и распространение ценностей как идеальных объектов особо значимых духовных, социальных, личностных и профессиональных установок, ориентированных на ребенка, его здоровье и безопасность» [5, с. 80].

Вслед за Н. А. Вдовиной мы рассматриваем развитие профессионально значимых ценностных ориентаций будущего педагога как «процесс поэтапного совершенствования качества их содержания и структуры путем приобретения профессиональной значимости и личностного смысла под влиянием социальных воздействий, ценностного потенциала вузовской образовательной системы, собственной деятельности в процессе обучения и профессионально-личностного самосовершенствования» [3, с. 76].

Проведенный теоретический анализ убедил нас в том, что исследование ценностных ориентаций будущих педагогов на этапе высшего образования позволит глубже понять особенности их поведения, мировоззрения, отношение к будущей профессиональной деятельности.

В Мордовском государственном педагогическом институте им. М. Е. Евсевеьева» (МГПИ) было проведено экспериментальное исследование, направленное на изучение ценностных ориентаций будущих педагогов, в котором приняли участие студенты третьего и четвертого курсов (19-22 года) направления подготовки «Педагогическое образование» в количестве 52 человек.

К основным критериям сформированности ценностных ориентаций мы относим: осознание содержание и смысла ценностных и карьерных ориентаций педагога, готовность к реализации ценностных ориентаций, профессиональная значимость ценностных ориентаций в сфере образования, формирование позитивного отношения к предстоящей профессиональной деятельности в системе образования.

В качестве психодиагностического инструментария были использованы следующие методики: «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С. С. Бубновой, «Ценностный опросник (ЦО)» Ш. Шварца, «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова). Исследование проходило в период с 2017 по 2018 год.

Рассмотрим экспериментальные данные, полученные с помощью методики «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (С. С. Бубнова). Респондентам предлагалось путем ранжирования оценить степень значимости ценностных ориентаций.

Согласно полученным данным было выявлено, что наиболее выраженными ценностями у будущих педагогов являются «здоровье» (54 %), «любовь» (44 %), «высокое материальное благосостояние» (40 %). Это свидетельствует о наличии в их сознании личных приоритетов, жизненных ориентиров, направленных в первую очередь на самого себя. Наименее выраженными ценностями оказались те ценности, которые помогают устанавливать гармоничные отношения с окружающими людьми, проявлять доброжелательное и заботливое отношение к другому человеку: «поиск и наслаждение прекрасным» (4%), «помощь и милосердие к другим люд ям» (8%), «общение» (12%).

С помощью методики «Ценностный опросник (ЦО)» Ш. Шварца исследовалась значимость мотивационных типов ценностей на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов.

На уровне нормативных идеалов для обследованной выборки наиболее значимыми для будущих педагогов являются ценности «доброта» (поддержка и благополучие родных людей), «достижения» (успех в личной и профессиональной сфере), «самостоятельность (способность самостоятельно ставить цели и их достигать) «гедонизм» (удовольствие, наслаждение жизнью). Наименьшей значимостью обладают такие ценности, как «традиции», «универсализм», «власть».

На уровне индивидуальных приоритетов наиболее выраженными ценностями у будущих педагогов стали «гедонизм», «доброта», «самостоятельность», «стимуляция». В наименьшей степени проявляются такие ценности, как «традиции», «власть», «конформность».

Таким образом, студенты склонны к самостоятельному выбору своего жизненного пути, для них важно стремление к новизне и глубоким переживаниям, добиваться успехов и получать удовольствие от собственной жизни. Особенно важным для будущих педагогов является доброта, благополучие в повседневном взаимодействии с близкими людьми.

С целью изучения карьерных ориентаций будущих педагогов была проведена методика «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова).

Анализ данных показал, что наиболее выраженными карьерными ориентациями у будущих педагогов являются: «стабильная работа» (27 %), «служение» (21 %), «ориентация на профессиональную компетентность» (17,5 %).

Постоянство места работы подразумевает поиск работы в такой организации, которая гарантирует установленный срок службы и социальные гарантии. Людей с подобной ориентацией нередко называют «человеком организации», ответственность за карьеру они перекладывает на нанимателя.

Служение подразумевает, что доминирующими ценностями для будущих педагогов являются: «помощь людям, бескорыстное доброе дело», «желание сделать мир лучше», «служение на благо обществу» и т.д. С такой ориентацией люди в профессиональной деятельности пытаются реализовать гуманные ценности, направленные на пользу людям и обществу.

Ориентация на профессиональную компетентность предполагает у будущих педагогов интерес к профессиональной деятельности и желание быть профессионалом своего дела.

Далее следуют ориентации, которые в меньшей степени оказывают существенное влияние на профессиональную карьеру, по мнению респондентов, но от решения будущих педагогов зависит их дальнейшее развитие или деградация. К ним можно отнести: «интеграция стилей жизни» – 13,5 % (гармония между собственной жизнью и профессиональной деятельностью), «менеджмент» – 7,7 % (основная ценность – это власть и управление людьми; карьерный и личностный рост), «автономия» – 5,8 % (главное в работе – это свобода и независимость).

Рассмотрим карьерные ориентации, которые с точки зрения студентов, не оказывают влияния на их будущую профессиональную карьеру: «стабильность места жительства» – 1,9 % (основная ценность – это постоянное место жительство, минимум командировок), «вызов» – 1,9 % (преодоление неопределимых препятствий ради победы в конкурентной борьбе; решение профессиональных задач), «предпринимательство» – 3,8 % (создание новых организаций, товаров, услуг).

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы по усилению аксиологической подготовки будущих педагогов. Это возможно благодаря включению студентов в адресное углубленное совершенствование психологического аспекта профессиональной

компетентности. Для этого мы разработали психологический курс «Развитие мотивационно-ценностных ориентаций будущего педагога», который способствует освоению:

знаний:

–в области профессиональной компетентности педагога;

–о технологиях развития системы ценностных ориентаций педагога;

–о методах самовоспитания и самосовершенствования;

умений:

–реализовывать психолого-педагогическое сопровождение профессионально-ценностного развития педагога;

–использовать психологические технологии развития системы ценностных ориентаций педагога;

–разрабатывать и осуществлять программы профессионально-личностного развития;

навыков:

–владения методами изучения ценностной сферы личности;

–владения современными технологиями профессионально-ценностного развития педагога.

Программа дисциплины рассчитана на 36 аудиторный часов, которые проводятся в форме лекций, семинаров, тренингов и др.

Программа состоит из двух частей (теоретической и практической), которые взаимообусловлены и взаимосвязаны. Теоретическая часть предполагает приобретение знаний о ценностях и ценностных ориентациях педагога, технологиях их развития. Приобретенные на занятиях теоретические знания подкрепляются и закрепляются в практической и самостоятельной работе.

Нами разработан примерный тематический план занятий, включающий два модуля: профессиональные ценностные ориентации педагога и современные технологии развития профессионально-ценностных ориентаций педагога.

В каждом модуле определены базовые темы. Так, в первом модуле рассматриваются следующие вопросы: теоретические представления о ценностях и ценностных ориентациях; ценности их виды; ценности и мотивы в структуре деятельности; профессионально-ценностные ориентации педагога; классификация профессионально-значимых ценностных ориентаций педагога; карьерные ориентации; методы изучения ценностных ориентаций; аксиологические основы формирования профессиональной компетентности будущего педагога. Он способствует освоению новых знаний о ценностях, ценностных ориентациях, профессионально-значимых ценностных ориентациях педагога, карьерных ориентациях. При этом закладываются основы для саморазвития и самосовершенствования психологического аспекта профессиональной компетентности педагога.

Во второй модуль были включены темы, связанные с технологиями развития профессионально-ценностных ориентаций педагога: содержание психолого-педагогической технологии развития ценностных ориентаций будущего педагога; психолого-педагогические условия развития ценностных ориентаций личности в образовательном процессе; механизмы и средства развития ценностных ориентаций педагога; психологический тренинг как средство развития профессионально-ценностных ориентаций; программа профессионально-личностного развития; психологическая коррекция ценностно-смысловой сферы.

На лекционных и практических занятиях используются технологии активного обучения (проблемная лекция, лекция-презентация диалог, групповая дискуссия, деловые игры, элементы психотренинга, решение учебно-профессиональных задач, ведение дневниковых записей, проектная и моделирующая деятельности), которые позволяют моделировать целостное содержание будущей профессиональной деятельности. Использование этих технологий способствует развитию ценностных ориентаций, самопознанию и самосовершенствованию будущего педагога.

Таким образом, процесс целенаправленного обучения выступает значимым фактором развития ценностных ориентаций будущих педагогов на этапе высшего образования, обеспечивая успех в профессиональной деятельности.

Выводы. В заключении можно сделать следующие выводы относительно проблемы исследования:

1. Уточнено содержание понятия «ценностные ориентации будущего педагога», под которым мы понимаем «направленность личности на создание, укрепление и распространение ценностей как идеальных объектов, особо значимых духовных, социальных, личностных и профессиональных установок, ориентированных на ребенка, его здоровье и безопасность».
2. Эмпирическое исследование показало, что весьма значимыми ценностями для будущих педагогов являются здоровье, любовь, доброта, высокое материальное благосостояние, достижения, гедонизм, самостоятельность. Это указывает о наличии в их сознании ценностных ориентаций, личных приоритетов, жизненных ориентиров, направленных в первую очередь на самого себя.
3. Выбор карьерных ориентаций свидетельствует о стремлении будущих педагогов к стабильности в профессиональной деятельности, реализации своих способностей и желании достичь определенного профессионального статуса.
4. Реализация психологического курса по направлению подготовки «Педагогическое образование» будет способствовать профессионально-ценностному развитию будущих педагогов на этапе высшего образования, а также совершенствованию их профессиональной компетентности.

Литература:

1. Афонина, Е. Е. Отношения студентов к ценностям в области безопасности жизнедеятельности / Е. Е. Афонина, Т. И. Шукшина, В. В. Акамов // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 6. – С. 21–22.
2. Батюта, М. Б. Особенности ценностно-смысловой сферы будущих педагогов / М. Б. Батюта, О. А. Катушенко, С.А.Фалина // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – №55. – С. 252–258.
3. Вдовина, Н. А. Развитие социального мышления и профессионально-ценностных ориентаций бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование» в процессе изучения курсов по выбору / Н. А. Вдовина, С. В. Сергунина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 20–24.
4. Красилова, Е. С. Исследование профессионально значимых ценностных ориентаций у будущих педагогов / Е. С. Красилова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2011. – № 2-1. – С. 383-390.
5. Кудашкина, О. В. Особенности развития ценностных ориентаций педагога дошкольного

образования на этапе вузовского обучения / О. В. Кудашкина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4. – С. 79–81.
6. Ларионова Л.А. Генезис формирования профессиональных ценностей студентов в вузе / Л. А. Ларионова, Т. А. Жданко // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №2. – С. 183.
7. Панина, С. В. Формирование ценностных ориентаций будущих педагогов посредством личностно-профессиональной самоактуализации в вузе / С. В. Панина, Н. Г. Готовцева, С. Ю. Залуцкая // EUROPEAN SOCIAL SCIENCE JOURNAL. – 2016. – №5. – С. 227–233.
8. Петровский, А. В. Психологический словарь / А. В. Петровский, М. Г Ярошевский. – М.: Политиздат, 2009. – 512 с.
9. Харланова, Т. Н. Развитие карьерных ориентаций студенческой молодежи в процессе профессиональной подготовки :дис. ... канд. психол. наук / Харланова Татьяна Николаевна; Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова». - Москва, 2015. – 261 с.
10. Цуканов, В. А. Исследование особенностей ценностных ориентаций студентов педагогического вуза / В. А. Цуканов // Образование.наука. инновации: южное измерение. – 2012. – №5. – 76–81.

Психология

УДК 37.015.3
кандидат психологических наук Кузнецова Дарья Анатольевна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда)

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КИНОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования кинотерапии в работе с подростками, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, взрослыми, взаимодействующими с подростками, курсантами психологического факультета. Приводятся преимущества используемых форм кинотерапии, описываются возможности включения метода в образовательную деятельность.
Ключевые слова: кинотерапия, подростки, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, методы образовательной деятельности.
Annotation. In article the possibilities of use of cinematherapy in work with the teenagers who have appeared in a difficult life situation, the adults interacting with teenagers, cadets of psychological faculty are considered. Advantages of the used cinematherapy forms are given, possibilities of inclusion of a method in educational activity are described.
Keywords: cinematherapy, the teenagers who have appeared in a difficult life situation, methods of educational activity.

Введение. Кинотерапия как один из методов арт-терапии активно вошла в методологический инструментарий психологов, которые разрабатывают кинотренинги, создают подборки фильмов для лиц разных возрастных категорий, с разными психологическими проблемами, с разными статусами. Исследователями выделяются различные уровни анализа фильмов, которые зависят, в первую очередь, от целевого компонента и структуры занятия [3]. При изучении терапевтического воздействия кино подчеркивается, что оно основано на работе таких психологических механизмов как проекция, идентификация, переживания «здесь и сейчас», актуализация значимой проблемы, «маска» [1].

Изложение основного материала статьи. Т.И.Сытько выделяет в зависимости от цели следующие виды кинотерапии: развитие психологической компетентности, развитие интеллектуальных навыков, развитие эмоциональной сферы, развитие навыков решения проблем, снятие стресса, самоанализ, обучение расшифровке символического ряда [2].

Эффективность использования метода кинотерапии достигается за счет таких его качеств, как:

- наглядность;
- легкость подачи и объяснения материала;
- видео ориентировано на визуальный канал восприятия представленного материала, это повышает его запоминаемость (этот канал часто является преобладающим каналом восприятия информации в сензитивный период развития у подростка, сохраняет свое значение и в последующие периоды развития);
- снижение эмоционального барьера – видео дает примеры из чужой жизни, это другие люди совершают ошибки, хотя многие ситуации соответствуют настоящей жизни и зрители проецируют их на себя, при обсуждении высказываются о своем восприятии ситуации, ориентируются в ситуации относительно себя;
- возможность повторного показа для обновления и закрепления полученных знаний и навыков, уточнения и обсуждения восприятия ситуации любое количество раз;
- возможность чередовать различные виды активности (теоретические блоки и проблемные ситуации, ролевые игры на отработку полученных навыков на практике);
- повышение заинтересованности участников к материалу занятия/тренинга;
- создание безопасной атмосферы обсуждения острых вопросов, возникновение доброжелательной ситуации и возможность построения доверительных отношений;
- эмоциональное проживание, идентификация с героями кинофильмов дают уникальную возможность осознать свои особенности и приобрести неоценимый личностный опыт;
- развитие психологической компетентности: участники знакомятся с различными социальными типажами (людьми с разными типами темперамента, принадлежащими к разным социальным слоям общества, выполняющими разные социальные роли и т.д.) и учатся взаимодействию с ними, наблюдая за развитием сюжета;
- развитие эмоциональной сферы: участники учатся эмпатии, начинают рефлексировать свои чувства и понимать эмоциональные состояния партнера по общению;

- обучение навыкам решения проблем: работа с фильмом позволяет участникам увидеть, что существует множество разных способов решения проблем, расширить их поведенческий репертуар;
- снятие стресса: просмотр фильма и его анализ позволяют снять эмоциональное напряжение, а также обучают навыкам релаксации и умению спонтанно выражать свои чувства;
- развитие способности к самоанализу: на основе просмотренного материала при совместном обсуждении участники обращаются к собственному опыту, учатся рефлексии, осознанию собственных чувств и поведения, что приводит к развитию самосознания [4].

В данной статье мы систематизировали опыт использования кинотерапии в различных формах организации деятельности, в том числе с разными возрастными группами: подростками, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, взрослыми, по роду своей деятельности активно взаимодействующими с подростками, курсантами психологического факультета.

Первоначально кинотерапия нами использовалась в качестве инструмента работы с подростками, оказавшимися в трудной жизненной ситуации. Был разработан цикл занятий с использованием элементов кинотерапии, направленный на развитие коммуникативных навыков.

При этом использовался просмотр не целых фильмов, более детально описанный специалистами вариант кинотерапии, а специально подобранных по темам отрывков. С нашей точки зрения, использование отрывков, а не целых фильмов связано со следующими особенностями:

1. Если фильм очень длинный, то не всегда в рамках занятий хватает времени для его просмотра, не всегда после длинного фильма участники могут длительное время сохранять активность при его обсуждении.
2. Многие ставшие классикой кинематографа фильмы, содержащие замечательный материал для анализа, неадекватно воспринимаются современными подростками, молодежью. Отрывки с разъяснением ситуации анализируются ими без дополнительного ухода на обсуждение изменившихся условий жизни.
3. Просмотр видеоматериалов, а не целых фильмов, позволяет структурировать занятие по времени, включить в него несколько отрывков схожей тематики из разных фильмов.
4. Небольшие по времени фрагменты позволяют переключать внимание подростков для поддержания их работоспособности, включать дополнительные упражнения в занятие после анализа отрывков.
5. Целый фильм может содержать сцены, неоднозначно трактуемые, неадекватно воспринимаемые подрастающим поколением. Иногда подходящие для анализа сцены можно подобрать из фильма, анализ полного содержания которого не дает значительной проработки, фильм в целом не используется как инструмент кинотерапии.

Так в цикл занятий по развитию коммуникативных навыков подростков включено обсуждение видеоматериалов и построение занятий по следующим темам: новенький в классе; один против толпы; конфликты со сверстниками и их решение; родители и дети: трудности взаимопонимания; конфликты с учителями: кто прав и что делать; мальчики и девочки: как понять друг друга.

При построении занятий использовались отрывки из разнообразных фильмов, как современных, так и уже ставших классическими: «Чучело» (1983г., реж. Р.А. Быков), «Авария – дочь мента» (1989г., реж. М. Туманишвили), «Куколка» (1988г., реж. И. Фридберг), «Крыша» (2009г., реж. Б.Ю. Грачевский), «Заплати другому» (2000г., реж. М. Ледер), «Простые истины» (2000г., реж. Ю. Беленький), «Невидимые дети» (2005г., реж. М. Шареф, Э. Кустурица, С. Ли, К. Лунд, Р. Скотт, Д. Скотт, С. Венерузо, Д. Ву), «Милые кости» (2009г., реж. П Джексон) и др. Главный критерий при отборе фильмов – наличие героя подросткового возраста, так как в таком случае обсуждение идет более активно и перенос на собственную жизнь становится больше.

Подростки положительно отзываются о занятиях с использованием кинотерапии, активно участвуют в обсуждении, почти на всех занятиях каждый высказывает свое мнение. Программа занятий включалась в реабилитационные программы подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Кроме того, подобранные отрывки используются нами и при работе со взрослыми. Например, для иллюстрации особенностей подросткового возраста, анализа конфликтных отношений детей и родителей, конфликтных ситуаций в школе.

Интересно, что восприятие ситуаций взрослыми и подростками отличается. Взрослые чаще всю ответственность приписывают родителям, учителям, а подростки указывают и то, что делают неправильно дети. Это показывает, что подобное обсуждение повышает ответственность несовершеннолетних за свои поступки.

В настоящее время нами активно используются фрагменты кинофильмов в рамках образовательной деятельности, при организации занятий по дисциплинам «Социальная психология», «Психология общения и переговоров» с курсантами психологического факультета Вологодского института права и экономики. При рассмотрении теоретических вопросов данных дисциплин для полноценного усвоения материала необходимо использование примеров из жизненного опыта, при этом в силу возрастных особенностей курсанты часто не имеют опыта общения в разнообразных ситуациях, использование видеоматериалов помогает этот пробел восполнить.

Одним из этапов изучения дисциплины «Психология общения и переговоров» является анализ возможных коммуникативных затруднений. Подобранные преподавателем ситуации позволяют более свободно обсуждать трудности, в том числе возникающие и в повседневном общении, более детально можно проанализировать способы преодоления возникающих проблем, их эффективность и возможность использования в реальной жизни обучающихся.

Важно, что примеры всех социально-психологических феноменов можно найти при внимательном просмотре фильмов, мультфильмов. Анализ видеофрагментов в рамках занятий позволяет сделать акцент на изучаемых явлениях, активизирует курсантов к использованию полученных знаний и при анализе кинофильмов в другое время. В силу ограничения времени занятий и преимуществ использования сюжетов, а не целых фильмов, сформулированных выше, на большинстве занятий используются видеофрагменты. Анализ целых фильмов, в том числе и с точки зрения изучаемого материала, и с рассмотрением использования фильма как способа кинотерапии, чаще используется в рамках самостоятельной работы курсантов.

Интересными формами организации деятельности становятся задания по поиску подходящих под тематику изучаемой дисциплины ситуаций из кинофильмов. Подобные способы организации обучения помогают обучающимся не только структурировать изучаемый материал, но и повышают их активность,

мотивацию, облегчают перенос получаемых знаний на практику.

Кроме того, анализ фрагментов из фильмов используется нами и в качестве метода контроля знаний. Например, курсантам предлагается выявить, иллюстрацию какого социально-психологического феномена содержат предлагаемые видеофрагменты, пояснить какие особенности общения героев сюжета они видят, проанализировать возможные трудности в общении и их последствия. Таким способом оценивается не только наличие теоретических знаний, но и возможность переноса их на реальные ситуации, видение изучаемых феноменов в жизни.

Выводы. Таким образом, использование различных вариаций кинотерапии в образовательной и коррекционно-развивающей деятельности является, на наш взгляд, одним из актуальных направлений включения арт-терапии в реабилитационный и образовательный процесс. Наряду с традиционным использованием просмотров фильмов и их анализа возможно включение других форм работы с киносюжетами, что позволяет расширить возможности традиционного метода. Включение анализа видеофрагментов в образовательную деятельность позволяет повысить ее эффективность, в том числе при переносе изучаемого материала в практическую деятельность. Поэтому актуальным направлением нашей деятельности становится расширение арсенала используемых средств и поиск новых методов их использования.

Литература:

1. Баканова, А.А. Кинотерапия / А.А.Баканова // Искусство исцеления души: Этюды о психологической помощи: Пособие для практических психологов / Под ред. Е.П.Кораблиной. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена; Изд-во «Союз», 2001. – С. 118-131.
2. Березин, С. В. Кинотерапия: практическое пособие для психологов и социальных работников / С.В. Березин. – Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2012. – 122 с.
3. Быстрицкий, О.А. Терапия Киноискусством. Методы повышения психологической компетенции педагогов / О.А. Быстрицкий // Школьный психолог. – 2007. – № 3. – С. 18-21.
4. Шевченко, С.И. Использование видеоматериалов в работе с подростками / С.И. Шевченко // Материалы VIII Всероссийской Недели психологии образования. http://www.tochkapsy.ru

Психология

УДК: 159.9.072.432

кандидат педагогических наук, доцент Лобанова Елена Сергеевна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда);
младший инспектор отдела режима ФКУ СИЗО -1
УФСИН России по Костромской области Фукалов Дмитрий Павлович
Федеральное казенное учреждение «Следственный изолятор №1
Управления Федеральной службы исполнения наказаний по Костромской области» (г. Кострома)

О ВОЗМОЖНОСТЯХ РАЦИОНАЛЬНО-ЭМОТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. В статье на основании результатов эмпирического исследования взаисмосвязи стратегий совладающего поведения и иррациональных/рациональных установок сотрудников уголовно-исполнительной системы обоснована возможность применения методов рационально-эмотивно-поведенческой терапии в формировании копинг-стратегий, наиболее полезных с точки зрения эффективности выполнения тренований их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: стратегии совладающего поведения, копинг, рациональная установка, рационально-эмотивно-поведенческая терапия.

Annotation. In the article on the basis of the results of an empirical study of the relationship between coping strategies and irrational/rational attitudes of employees of the penitentiary system the possibility of using the methods of rational-emotive-behavioral therapy in the formation of coping strategies, the most useful in terms of the effectiveness of their professional activities.

Keywords: coping strategies, coping, rational setting, rational-emotive-behavioral therapy.

Введение. Стратегии совладающего поведения, или копинг-стратегии, позволяют человеку справиться со стрессовыми факторами, это те реакции, которые позволяет чувствовать себя более благоприятно в ситуациях, вызывающих психическое напряжение. Однако при этом не все стратегии совладающего поведения можно оценить как полезные, эффективные с точки зрения требований, предъявляемых содержанием определенной деятельности.

Целесообразно обращать внимание на способы совладающего поведения в служебной деятельности сотрудника уголовно-исполнительной системы (УИС), так как правильный в конкретной ситуации выбор копинг–поведения может помочь с минимальными потерями выйти из стрессовой ситуации [2]. Условно копинги можно разделить на адаптивные (полезные) и дезадаптивные с точки зрения определенной ситуации, в данном случае – с точки зрения содержания профессиональной деятельности сотрудников УИС. Сами по себе любые копинги направлены на адаптацию человека к стрессовым ситуациям. Скорее всего, дезадаптивными в этом случае можно назвать те стратегии, которые противоречат эффективному выполнению задач профессиональной деятельности. Так, например, стратегия избегания, дистанцирования ставят под вопрос эффективность выбранного поведения в случаях, когда требуется активность и самостоятельность в принятии решения и взятии ответственности за него. В рамках психологического сопровождения служебной деятельности сотрудников УИС становится уместным вопрос о формировании у них стратегий совладающего поведения, которые с одной стороны помогали бы им адаптироваться к стрессу, с другой – успешно выполнять профессиональные задачи.

Стратегии совладающего поведения формируются в течение жизни и являются относительно динамическими образованиями, следовательно, их можно корректировать. Из чего возникает вопрос о

способах реализации коррекции копинг-стратегий у сотрудников УИС. В этой связи представляется возможным использование методов рационально-эмотивно-поведенческой терапии (РЭПТ), в частности для изменения иррациональных установок, которые могут определять ведущие способы совладающего поведения. Для оценки этой возможности целесообразно выяснить, как именно связаны конкретные рациональные/иррациональные установки сотрудников УИС и их ведущие копинг-стратегии. Ответу на поставленный вопрос было посвящено наше исследование.

Изложение основного материала статьи. Деятельность сотрудников УИС предполагает наличие большого количества стрессогенных факторов, что может провоцировать проявление психологического напряжения, синдрома эмоционального выгорания, психосоматических расстройств. Кроме названных Г. Селье стрессоров, одним из наиболее мощных являются изменения, даже положительные, поскольку они заставляют приспосабливаться к новым обстоятельствам, при этом действие стрессоров накапливается и суммируется [5, с. 101]. Имеются данные, что стресс далеко не всегда оказывает вредное воздействие на работников и их производственную деятельность. Отмечается, что легкий стресс, например, приход нового руководителя или перемещение по должности, может оказать положительное воздействие, поскольку стимулирует работника мобилизоваться для самоутверждения и организации эффективной деятельности в новых условиях [9].

В деятельности сотрудников УИС можно выделить различные группы стрессоров; 1) общие стрессоры, присущие данной деятельности в целом; 2) специфические стрессоры, присущие деятельности отдельных служб и отделов (отрядов специального назначения, служб охраны, безопасности, конвоирования и т.д.) [8]. Есть группы стрессоров, возникающих при выполнении различных особых видов деятельности, например, при освобождении заложников, захваченных преступниками в местах лишения свободы. В качестве конкретных источников стресса в профессиональной деятельности сотрудников УИС особое место занимают несение службы с оружием, взаимодействие с различными категориями лиц, осужденных к лишению свободы, значительные физические нагрузки, высокая вероятность возникновения чрезвычайных происшествий, повышенная ответственность за принимаемые решения, угроза здоровью и жизни.

В психологии существует понятие совладающего поведения, или копинга, предложенное Р. Лазарусом. Понимание совладающего поведения связано с исследованиями психологического стресса, где копинг рассматривался как центральное звено стресса, которое способствует психосоциальной адаптации человека в период воздействия стрессового фактора. Р. Лазарус обратился к копингу для описания осознанных стратегий совладания со стрессом и с другими порождающими тревогу событиями.

Уточняя понятие копинга, Т.Л. Крюкова пишет, что это «непрерывно меняющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними и/или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерные или превышающие ресурсы человека» [4, с. 132]. В работах В.М. Ялтонского копинг понимается как «индивидуальный способ совладания субъекта с затруднительной ситуацией, в соответствии с ее значимостью в жизни индивида и его личностно-средовыми ресурсами, которые во многом определяют поведение человека» [12, с. 78]. С точки зрения Е.И. Чехлатого и Н.В. Веселовой, понятие копинг-стратегии следует рассматривать как «активные усилия личности, направленные на овладение ситуацией или проблемой; как стратегия действий, предпринимаемых человеком в ситуации психологической угрозы, в условиях угрозы физическому, личностному и социальному благополучию» [3, с. 176].

Существуют разнообразные копинги, которые не только перечислены, но и классифицированы. Так, Р. Лазарус и С. Фолкман предложили дихотомическую классификацию копинг–стратегий, выделив их следующую направленность: проблемно–фокусированные стратегии (11 копинговых действий); эмоционально–фокусированные стратегии (62 копинга). При этом Р. Лазарус отмечал, что в копинговом процессе представлены как проблемно–фокусированный, так и эмоционально–фокусированный аспекты. Р. Моос и Д. Шеффер выделяют три стратегии: сфокусированная на оценке (установление для себя значения ситуации); сфокусированная на проблеме (принятие решений и совершение конкретных действий для преодоления стресса); сфокусированная на эмоциях (управление чувствами и поддержание эмоционального равновесия) [1, с. 88]. Л. Перлин и С. Шулер предлагают похожую на предыдущую классификацию, выделяя в ней три следующих стратегии: стратегия изменения способа видения проблемы, стратегия изменения проблемы и стратегия управления эмоциональным дистрессом [7].

Несмотря на разнообразие поведения людей в стрессовой ситуации, по мнению ученых, копинг обозначается в двух формах: 1) активной (проблемно–ориентированный стиль копинга, при котором человек непосредственно обращается к трудной стрессовой ситуации, чтобы устранить или изменить ее влияние, снизить эмоциональное напряжение); 2) пассивной (эмоционально–ориентированный стиль, когда личность старается приглушить или минимизировать свое эмоциональное состояние, вызванное стрессовой ситуацией, с использованием различных механизмов психологической защиты, которые направлены на редукцию эмоционального напряжения, а не на изменение стрессовой ситуации) [6, с. 143].

В зарубежной психологии выделяют следующие подходы к раскрытию феномена копинг–поведения: диспозиционный (к данному подходу относят психоаналитическую модель З. Фрейда) [4, с. 120], ситуационный или динамический (теория стресса и копинга Р. Лазаруса и С. Фолкмана) [10, с. 201] и интегративный (Р. Моос и Дж. Шеффер). Представители ситуационного подхода считают, что не столько личность, сколько сама стрессовая ситуация определяет стиль совладания со стрессом, а стратегии совладания реализуется в виде широкого диапазона динамических реакций на различные стрессовые ситуации. Они же выделяют восемь основных копинг–стратегий: 1) планирование решения проблемы, предполагающее усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к решению проблемы; 2) конфронтационный копинг (агрессивные усилия для изменения ситуации, определенная степень враждебности и готовности к риску); 3) принятие ответственности (признание своей роли в возникновении проблемы и попытки ее решения); 4) самоконтроль (усилия по регулированию своих эмоций и действий); 5) положительная переоценка (усилия по поиску достоинств существующего положения дел); 6) поиск социальной поддержки (обращение к помощи окружающих); 7) дистанцирование (когнитивные усилия отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость); 8) бегство/избегание (желание и усилия, направленные к бегству от проблемы).

Возвращаясь к условной оценке копинг-стратегий с точки зрения требований профессиональной деятельности сотрудников УИС, можно предположить, что к наименее эффективным в этой связи можно

отнести конфронтационный, бегство/избегание, дистанцирование. В этой связи интересны результаты исследования Г.Е. Шибаевой, согласно которым среди когнитивных, эмоциональных и поведенческих копинг–стратегий сотрудников УИС преобладает избегание [11].

Согласно теории А. Эллиса эмоциональные и поведенческие реакции человека определяются мыслями, а именно степенью рациональности установок. Рациональность мышления определяется характером оценок, результатом интерпретации событий и явлений, степенью их соответствия реальным фактам. Рациональные установки оказывают влияние на поведение человека в различных сферах деятельности, в том числе и профессиональной. Цели и способы коррекции иррациональных установок описаны А. Эллисом в его модели рационально-эмоциональной поведенческой терапии (РЭПТ).

Можно предположить, что стратегии совладающего поведения также определяются характером установок человека. Следовательно, знание того, как связаны иррациональные установки и копинг–стратегии поможет учитывать эту информацию в психологическом сопровождении деятельности сотрудников УИС: за счет повышения рациональности мышления можно формировать стратегии совладающего поведения, наиболее эффективные с точки зрения требований деятельности в УИС.

Для проверки предположения о связи рациональных установок и стратегий совладающего поведения нами было проведено эмпирическое исследование на базе ФКУ СИЗО–1 УФСИН России по Костромской области. В исследовании принимали участие сотрудники отдела режима, воспитательного и оперативного отделов не зависимо от занимаемой должности и звания. Общий объем выборки составил 60 человек. В выборку были взяты сотрудники, стаж работы которых был не менее 5 лет, а возраст – не более 40 лет, половые различия не учитывались. В качестве психодиагностического инструмента применялись методика Р. Лазаруса, позволяющий выявить восемь из ранее перечисленных копингов, и методика диагностики иррациональных установок А. Эллиса.

Результаты корреляционного анализа при помощи критерия Пирсона позволяют констатировать факт наличия статистически значимой связи между следующими иррациональными установками и стратегиями совладающего поведения респондентов: оценочной установкой и положительной переоценкой ($r = -0.429$ ($p \leq 0,01$)), бегством/избеганием ($r = -0.422$ ($p \leq 0,01$)), поиском социальной поддержки ($r = -0,352$ ($p \leq 0,01$)); долженствованием в отношении себя и бегством/избеганием ($r = 0,285$ ($p \leq 0,05$)); долженствованием в отношении других и бегством/избеганием ($r = 0,273$ ($p \leq 0,05$)), а также выявлена связь между шкалой «фрустрационная толерантность» и копингом «бегство/избегание» ($r = -0,355$ ($p \leq 0,01$)).

Проинтерпретировать выявленные корреляционные связи можно следующим образом. Отсутствие высокой оценочной установки связано с преодолением негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления. Скорее всего, сотрудник, который не может оценить личность или поведение человека комплексно, а судит о нем по одному качеству или поступку, редко способен переосмыслить какую–либо трудную жизненную ситуацию и не «застопориться» на ней, он реже прибегает к способам нахождения положительных моментов в трудных ситуациях.

Отсутствие высокой оценочной установки также может повлиять на мысленные и поведенческие усилия, направленные к бегству или избеганию проблемы. Возможно, выраженная оценочная установка связана со спецификой деятельности сотрудников, которая подразумевает работу с большим количеством людей, а в связи с ограниченностью времени и нарастающей нагрузке довольно сложно уделять каждому должное внимание и соответственно развивать умение оценивать человека комплексно, а не стереотипно. Но даже в этих условиях, согласно результатам исследования, работники редко прибегают к уклонению от проблемных ситуаций, потому что понимают негативную перспективу нерешенных вопросов.

Как было отмечено ранее, оценочная установка имеет отрицательную корреляционную связь со стратегией поиска социальной поддержки. Следовательно, чем чаще сотрудники ориентированы на оценочную установку, тем меньше ориентируется на привлечение внешних социальных ресурсов, поиск информационной, эмоциональной и действенной помощи других людей.

Проанализируем связь между установкой долженствования в отношении себя и стратегией «бегство/избегание». Несомненно, на сотрудника УИС возлагается большая ответственность, которую ему необходимо принять, поэтому чувство долга здесь является важным условием для эффективного выполнения своих профессиональных обязанностей. Долженствование в отношении себя становится иррациональной установкой в том случае, когда человек не соизмеряет свои реальные возможности, способности со стремлением соответствовать определенным стандартам, шаблонам, которые он либо создал сам, либо не критично принял в отношении себя от других людей. Поэтому убежденность человека в существовании определенных универсальных принципов, которые в обязательном порядке должны быть реализованы по отношению к себе, независимо от того, что происходит в окружающем мире, далеко не всегда приводит к желаемому результату. В этом случае может возникнуть такая ситуация, когда сотрудник вместо поиска альтернативных, оптимальных или нестандартных вариантов решения проблемной ситуации выберет стратегию бегства от нее, что в рамках профессиональной деятельности можно расценивать как малоэффективный способ реакции, имеющий высокую вероятность проявления негативных последствий.

Интересен и тот факт, что неадаптивная стратегия бегства/избегания связана и с иррациональной установкой долженствования в отношении других людей. В рамках служебной деятельности это может быть связано со строгой иерархией в пенитенциарной системе, которая зачастую не поощряет автономность и самостоятельное принятие решений. Следовательно, у работника появляется веское основание снять груз ответственности с себя и переложить его других. Это с одной стороны снижает уровень тревожности, но с другой возрастает повышенная требовательность к принятию грамотных решений другими. Не стоит забывать и о том, что большинство иррациональных установок формируется у человека в течение жизни с детского возраста. Усвоенная привычка предъявления высоких требований к другим провоцирует ожидание принятия решений от них и одновременно снятие ответственности с себя. При этом неоправданные ожидания по поводу поведения других людей могут стать причиной конфликтов во взаимоотношениях, негативных эмоциональных переживаний.

Необходимо отметить, что по шкале «фрустрационная толерантность» респонденты набирали наибольшее количество баллов, и, скорее всего, потому что она входит в структуру такого профессионально важного качества как стрессоустойчивость, наличие которого является одним из главных при отборе кандидатов на службу в УИС. Сотрудники, обладающие фрустрационной толерантностью, редко применяют

тактику совладающего поведения «бегство/избегание».

Интересно, что в отношении иррациональной установки «катастрофизация», которая у респондентов стоит на втором месте по уровню выраженности, не выявилось не одной корреляционной связи со стратегиями совладающего поведения. Копинг–стратегии «самоконтроль», «дистанцирование», «конфронтационный копинг» также оказались не связанными с иррациональными установками. Скорее всего, в целях их формирования или изменения не целесообразно применять коррекцию иррациональных установок.

Выводы. Результаты исследования показали, что существует связь между некоторыми стратегиями совладающего поведения и рациональными установками сотрудников УИС, что дает возможность рекомендовать применение методов РЭПТ в процессе психологического сопровождения сотрудников УИС с целью формирования копингов, эффективных с точки зрения содержания их профессиональной деятельности. На основании результатов эмпирического исследования в этой связи можно учитывать следующие моменты.

Повышение рациональности установки «долженствование в отношении себя» может способствовать более редкому использованию дезадаптивной копинг–стратегии «бегство/избегание», но одновременно и адаптивного копинга «поиск социальной поддержки». Скорее всего, сочетание этих стратегий способствует развитию самостоятельности и повышению ответственности при принятии и реализации решений.

При снижении иррациональной установки долженствования в отношении других может проявиться более редкое использование дезадаптивной копинг–стратегии «бегство/избегание» и адаптивного копинга «положительная переоценка», а также повышение адаптивной стратегии совладающего поведения «принятие ответственности».

Снижение уровня оценочной установки может создать условия для более частого использования адаптивных стратегий совладающего поведения «положительная переоценка» и «поиск социальной поддержки», но одновременно и дезадаптивной копинг–стратегии «бегство/избегание», поэтому здесь вопрос о выборе остается открытым и предполагает учет приоритетов в содержании конкретной деятельности сотрудников. Повышение фрустрациональной толерантности становится полезным для отказа от стратегии бегства.

Преобразование иррациональных установок в рациональные представляет собой достаточно трудоемкий и долгий процесс. Главная цель коррекции с помощью методов РЭПТ предполагает оказание помощи человеку в пересмотре системы убеждений, норм и представлений. Задача психолога заключается в том, чтобы помочь человеку отыскать искажения в его мышлении и научить его более рациональным способам интерпретации своего опыта. РЭПТ использует различные техники, которые направлены на то, чтобы логически опровергать иррациональные убеждения человека и показать ему их неадекватность. К основным техникам, используемым в процессе коррекции иррациональных установок, относят обсуждение и опровержение иррациональных взглядов, когнитивное домашнее задание, основанное на самоанализе, рационально–эмотивное воображение, ролевую игру, поведенческие техники, оперантное обусловливание, внушение, поддержку и т.д. Некоторые из перечисленных техник подходят для применения в работе с сотрудниками УИС, поскольку предполагают возможность применения в рамках психологического просвещения с привлечением большого количества участников и выполнения самостоятельных заданий в свободное от служебной деятельности время, что становится актуальным в связи с жестким распорядком дня сотрудников УИС.

Литература:

1. Абабков В.А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. – СПб.: Речь, 2011.
2. Грязнов С.А. Профессиональная подготовка сотрудников УИС как условие пенитенциарной безопасности // Вестник Самарского юридического института. – 2013. – № 3 (11). – С. 145–146.
3. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2011.
4. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. – Кострома: Авантитул, 2009.
5. Крюкова Т.Л. Стили совладания с жизненными трудностями // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. ст. в 2 ч. Ч. 1. – Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, 2012. – С. 101–102.
6. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. – СПБ.: Питер, 2011.
7. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2013. – № 2. – С. 69–70.
8. Распопин Е.В. Исследование стрессоустойчивости сотрудников УИС // Ведомости уголовно – исполнительной системы. – 2013. – №4. – С. 23–24.
9. Рассказова Е.И. Копинг–стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон, науч. журн. – 2011. – № 3. – Режим доступа: http://psystudy.ru (дата обращения: 03.12.2017).
10. Реан А.А. Психология адаптации личности. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008.
11. Шибаева Г.Е. Копинг–стратегии как механизм профессиональной адаптации сотрудников УИС // III Международный пенитенциарный форум «Преступление, наказание, исправление». – Рязань, 2017. – С. 105–106.
12. Ялтонский В.М. Психология совладающего поведения: развитие, достижение, проблемы, перспективы.– М., 2012. С. 78.

УДК 316.61

кандидат педагогических наук, доцент Луговая Ольга Михайловна
Северо-Кавказский Федеральный университет (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент Черникова Ирина Владимировна
Северо-Кавказский Федеральный университет (г. Ставрополь)

КОМПЬЮТЕРНО-ИГРОВАЯ ЗАВИСИМОСТЬ МОЛОДЕЖИ: ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования компьютерно-игровой зависимости у подрастающего поколения. Проведен анализ основных факторов развития данного вида зависимости у молодежи. Авторами представлены проблемы и основные направления совершенствования системы профилактики современных видов зависимого поведения у молодежи.

Ключевые слова: компьютерно-игровая зависимость; молодежь, социализация молодежи; социальная дезадаптация; профилактика зависимого поведения.

Annotation. The article considers the problem of the formation of computer-game dependence in the younger generation. The analysis of the main factors of the development of this type of dependence in young people is carried out. The authors presented the problems and main directions of improving the prevention of contemporary types of dependent behavior among young people.

Keywords: computer-game addiction; youth, socialization of youth; social disadaptation; prevention of dependent behavior.

Введение. В настоящее время в связи с развитием и возрастающим влиянием информационных технологий на повседневную жизнь человека, появились новые виды аддикций. Одной из наиболее острых проблем современного общества становится распространение различных форм компьютерной зависимости среди молодого поколения, в частности от компьютерных игр.

Именно молодежь может потерять своё «я», так и не вступив во взрослую жизнь, в силу своей уязвимости и малой защищенности от поступающего переизбытка новой информации, в том числе компьютерных игр. Компьютерно-игровая зависимость способна привести к деградации личности, утрате полезных социальных связей, социального статуса. Молодой человек становится социально дезадаптированым и не приспособленным к эффективному социальному функционированию. Все мысли и желания игрозависимого индивида сводятся лишь к удовлетворению главной потребности – осуществлению игрового процесса. Указанные факты свидетельствуют о необходимости тщательного изучения психологии компьютерной аддикции молодежи, особенностей ее проявления, факторов возникновения и динамики развития.

В нашем исследовании под компьютерно-игровой зависимостью мы понимаем одну из форм психологической зависимости, проявляющуюся в навязчивом увлечении компьютерными играми, в которых играющий принимает на себя роль виртуального персонажа и живет его жизнью, ощущая себя в реальности дискомфортно.

Многообразие компьютерных игр стимулирует интерес молодого поколения, для которых многопользовательские, однопользовательские и онлайн игры являются привлекательными и интересными. Факторы привлекательности компьютерных игр имеют широкий спектр проявлений: прохождение «квестовой» сюжетной линии; убийство «боссов» и «мобов»; распутывание хитросплетенных детективных и остросюжетных историй; яркая визуальная картинка, четко прорисованные графические структуры; относительно достоверное преобразование реального или выдуманного мира в виртуальный, посредством наложения кинематографического эффекта с использованием современного передового аппаратно-технического оборудования. Поэтому важным элементом изучения психологических механизмов формирования компьютерно-игровой зависимости является анализ различных жанров компьютерных игр, факторов их привлекательности для геймеров.

Проведенное нами исследование позволило классифицировать и охарактеризовать наиболее популярные компьютерные игры по жарам:

1. MMORPG («массовая многопользовательская ролевая онлайн-игра») - жанр игр, представляющий собой гибрид ролевой и массовой онлайн-игры. Отличительной особенностью MMORPG является наличие общего виртуального мира, разнообразные формы развития и социальное взаимодействие с другими игроками. Это делает данный вид компьютерных игр очень популярным среди молодежи. Развитие персонажа игрока, новые знакомства, реализация своего творческого потенциала, посредством создания уникального, собственного имиджа персонажа, выбора вариантов прокачки персонажа, составления «билдов», умений, навыков и характеристик, возможность самоутвердиться в значимой среде. Данный жанр предоставляет игрокам уникальную возможность взаимодействия с другими людьми-игроками. Например, человек, который в реальной жизни вынужден подавлять в себе социально не одобряемое поведение, в игре не обязан этого делать и следовать моральным установкам, вследствие чего и игровой процесс такого молодого человека будет выстраиваться в определенном направлении, и иметь свои социальные последствия взаимодействия с другими игроками. По мнению многих геймеров игра освобождает от границ и установок, которые навязывает общество и дает возможность апробировать различные варианты социального взаимодействия и поведения. Примерами подобных игр являются: World of Warcraft; Аллоды-Онлайн, ArcheAge, Aion, Newerwinter, Tera, Lineage м т.д.

2. Шутеры от первого лица (Actionshooter) - это многопользовательские кооперативные шутеры, с наличием квестовой сюжетной линии и игры по сети, с использованием различных игровых героев, персонажей, подразделяющиеся в свою очередь по классам: поддержка, штурмовик, защитники, танки и т.д., в зависимости от тематики конкретной компьютерной игры. Такие игры характеризуются социальным взаимодействием между членами команды, которые образуются случайным или организованным способом. Суть игры заключается в победе одной команды над другой (в среднем численность одной команды 6-12 человек), в различных игровых режимах (захват флага, ликвидация противника, сопровождение груза, захват точки и др.) и локациях, виды которых варьируются от конкретной компьютерной игры (Overwatch, Counter-

Strike: GlobalOffensive, Call of Duty, Battlefield).

3. Спортивные симуляторы - жанр однопользовательский или многопользовательский игр, в которых на первый план выносится соревновательная составляющая игры с воспроизведением реальности механики движений гоночных машин, болидов, спортсменов (футболисты, хоккеисты, баскетболисты, бойцы UFC, волейболисты и др.) и качественной детализации графических игровых структур, локаций, внешности реальных спортсменов в рамках определенной компьютерной игры (Fifa, Need for speed, Formula 1, UFC, Basketball, NHLHockey, Forza Motorsport).

4. Однопользовательские и многопользовательские игры с элементами Action - Adventure, Quest, Slasher, Stealth, Survival/Horror, RPG (экшены-приключения, квест, истребления, стелс (скрытое действие), выживания, ужасы, ролевой боевик, пошаговый боевик, шутеры от первого и третьего лица). Суть жанра игры, заключается в прохождение сюжетной квестовой линии (компании). Как правило, одна игра, может включать в себя несколько игровых жанров (GTA, Far Cry, Witcher, Hellblade: Senua'sSacrifice, Devil May Cry, Crysis, Assassin'sCreed, StarWars: Battlefront, Mad Max, Mass Effect, Unreal Tournament).

5. Глобальные, пошаговые, тактические, экономические, исторические, MOBA стратегии и стратегии в реальном времени. Данные вид жанра игры, подразумевает сбор ресурсов, строительство зданий, наем войск, ведение военной, экономической, внутренней и внешней политики определенных государств или внутриигровых рас, выбираемых в начале игры. Процесс игры осуществляется на стратегической карте. Обычно стратегии, сочетают в себе различные вариации видов стратегических жанров (Totalwar: Shogun, Rome, Medieval, Medieval 2, Empire, Napoleon, Shogun 2, Rome 2, Attila; Star Craft, Warcraft, The Sims, Cities: Skylines, Казаки).

6. Коллекционные карточные игры. Первоначально игроку дается базовый набор карт, в зависимости от тематики игры, карты отображают определенных игровых персонажей, с магическими или физическими умениями, навыками или определенные карты поддержки или ресурсы. В ходе дальнейшей игры, за победы или особые игровые достижения, игроку выдаются простые, редкие, уникальные, легендарные карты или карты-улучшения (Hearthstone).

7. Fighting (файтинг - борьба, поединок). Действия игры происходит на арене, в ограниченном пространстве, в котором персонажи, управляемые одним или несколькими пользователями, сражаются друг против друга до одержания победы одним из них, в рукопашном бою с использованием физических, магических приемов и с применением различного вида оружия, в зависимости от класса персонажа и тематики компьютерной игры (Mortal Combat, Street Fighter, UFC, Tekken, Injustice).

8. Игры-конструктор («Песочница», «Крафтинг»). Данный жанр игр предполагает крафтинг (создание и улучшение игровых предметов, вещей) и добычу ресурсов. Игры подобного типа характеризуются отсутствием строгой сюжетной линии и логического конца игры, наличием свободы выбора действий из списка доступных и пути развития персонажа. Одной из наиболее популярных игр такого жанра является Minecraft.

9. Аркады. Раннеры (главный герой «бегун», которым управляет пользователь, задавая траекторию движения и иногда различные вариации скоростного режима). Кликеры (подразумевает собой выполнение какого-либо игрового действия, посредством клика мыши). Ритм-игры (необходимо своевременно нажимать на определенные игровые поля (зоны, области) в соответствии с заданным ритмом музыкального сопровождения). Это игры действия, подразумевающие собой прохождение уровней игры, сбор бонусов, очков, преодоления препятствий, нахождения «пасхалок» (секретов в компьютерной игре), в условиях ограниченного времени. Данные игры характеризуются простотой освоения геймплея.

10. Симуляторы. Игры данного жанра симулируют реальность, помогая игроку воспроизвести реальный опыт или реальную жизненную ситуацию. К ним, как правило, относят: симуляторы фермерского хозяйства, вождения автомобиля, рыбалки, охоты и др. Главная задача таких игр, передать реальный опыт и атмосферу определенных профессий, действий, социальных взаимодействий, жизненных ситуаций и выборов решений как поступить, в виртуальном пространстве.

С целью выявления социально-психологических механизмов формирования компьютерно-игровой зависимости у молодежи и разработки рекомендаций по улучшению организации ее профилактики на муниципальном уровне нами было проведено исследование по выявлению причин и особенностей формирования компьютерно-игровой зависимости у молодежи. В исследовании участвовали молодые люди в возрасте 18-24 лет, являющимися студентами ВУЗов РФ и активными пользователями социальной сети «Вконтакте».

В ходе исследования было выявлено, что игра в компьютерные игры для большинства молодых людей, является важным видом развлекательной деятельности, как и любой другой вид досуга (52%). Чуть меньше молодых людей больше склонны к мнению, что компьютерная игра-это всего лишь игра, отвлекающая от повседневной суеты и один из способов «убить время» (46%).

Приведенные данные позволяют утверждать, что компьютерные игры являются неотъемлемой частью повседневной жизни современного молодого человека. Что свидетельствует о значимости влияния компьютерных игр на формирование личности индивида, в ходе которого способны измениться ценностные установки, мировоззрение, нормы поведения молодого человека в социуме, в положительную или отрицательную сторону.

Большинство респондентов на вопрос о причине игры в компьютерные игры, ответили о наличии большего количества свободного времени (47 %) и чуть меньше респондентов выбрали ответ о наличии друзей, играющих в компьютерные игры и пригласившие в игровой мир (42 %). Эти данные позволяют констатировать, что наличие большего количества свободного времени и играющих в компьютерные игры друзей влияют на появление компьютерно-игровой зависимости у молодежи. Не знающий, чем «занять» себя, молодой человек находит удовлетворения своих потребностей в игре, которые реальный мир не способен, на данный момент времени, удовлетворить.

Проведенное исследование позволило определить причины, способствующие возникновению компьютерно-игровой зависимости у молодежи: отсутствие альтернативных видов досуга; наличие большего количество свободного времени; наличие друзей, играющих в компьютерные игры, образующие игровые сообщества и пригласивших в компьютерную игру; стремление к познанию чего-то нового и неизведанного; уход из реальности, в другую среду, с целью успешной самореализации в ней.

Так же в рамках данного исследования нами был осуществлен анализ особенностей организации

профилактики аддиктивного поведения молодежи на муниципальном уровне (на примере г. Ставрополя), который позволил выявить следующие тенденции:

1. В городе Ставрополе ведется активная и разноплановая работа по профилактике аддиктивного поведения среди молодежи. Однако акцент в большинстве существующих в настоящее время программ профилактической направленности сделан на профилактику химических зависимостей. Существуют и комплексные программы, направленные на профилактику всех видов зависимого поведения, но они ориентированные преимущественно на подростковую аудиторию и общеобразовательные учреждения.

2. В учреждениях социальной защиты населения г. Ставрополя профилактическая деятельность носить фрагментарный и эпизодический характер. Зачастую недостаточность профилактической работы в данных учреждениях связана с отсутствием технологий профилактики, нехваткой ресурсов. Высокий процент учреждений, занимающихся комплексной профилактикой аддикций достигается в основном за счет учреждений социального обслуживания семьи и детей.

3. Существующая на муниципальном уровне система профилактики аддиктивного поведения позволяет расширить сферу применения профилактических мер по предотвращению развития компьютерно-игровой зависимости у молодых людей возрасте 18-24 лет, в основном через пропаганду здорового образа жизни и создания условий для благополучного развития молодых людей и их самореализации в реалиях современной социальной среды.

На основе исследования были выявлены основные меры предотвращения развития компьютерно-игровой зависимости у молодых людей: информирование о необходимости самостоятельного ограничения и контролирования игрового сеанса; формирование навыков планирования своего свободного времени, наполнения его другими видами досуга; предложение альтернативы времяпрепровождения, аргументация в пользу других видов досуговой деятельности; проведение мероприятий профилактической направленности среди молодежи в образовательных учреждениях, сети Интернет, СМИ.

Выводы. Наличие широкого спектра компьютерных игр в игроиндустрии способствует тому, что каждый молодой человек может выбрать ту игру, которая в большей степени соответствует его интересам, жизненной позиции, индивидуальным способностям и личностным склонностям. Но весь многообразный мир компьютерных игр, не является источником, первопричиной появления компьютерно-игровой зависимости. Компьютерные игры - всего лишь средство времяпрепровождения развлекательного вида досуга. На наш взгляд, основными факторами, способствующими формированию и развитию компьютерно-игровой зависимости у молодых людей, являются: усиливающееся влияние Интернет-пространства как агента социализации подрастающего поколения; влияние микросоциального окружения; отсутствие навыков планирования свободного времени, наполнения его альтернативными видами досуговой деятельности; проблемы с социальной адаптацией, приводящие к стремлению уйти от трудностей в реальной жизни в другую более комфортную среду. При этом, несмотря на значимость проблемы распространения современных форм аддикций среди молодежи существующие подходы к профилактике зависимого поведения не достаточно эффективны. Акцент в большинстве случаев смещен на профилактику химических видов аддикций, а программы профилактики преимущественно ориентированы на подростковый возраст и общеобразовательные учреждения. Решение данной проблемы возможно за счет использования потенциала существующей системы профилактики для расширения сферы применения профилактических мер по предотвращению развития компьютерно-игровой зависимости у молодежи, в основном через создание условий для их самореализации в реалиях современной социальной среды.

Литература:

1. Аветисова А. А. Психологические особенности игроков в компьютерные игры // Психология. Журнал ВШЭ. 2011. №4. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-igrokov-v-kompyuternye-igry

2. Богачева Наталия Вадимовна Компьютерные игры и психологическая специфика когнитивной сферы геймеров (окончание) // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2015. №1. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternye-igry-i-psihologicheskaya-spetsifika-kognitivnoy-sfery-geymerov-okonchanie

3. Худяков А.В., Урсу А.В., Старченкова А.М. Компьютерная игровая зависимость, клиника, динамика и эпидемиология // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2015. – N 4(33). – URL: http://mprj.ru

УДК: 159.9.075

кандидат психологических наук, заведующая кафедрой Лямина Людмила Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
кандидат психологических наук, доцент Моисеева Наталия Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
магистр второго года обучения Дубровина Виктория Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СТРАТЕГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается понятие стратегического мышления через игровые технологии. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей проявления стратегического подхода к процессу решения задач в условиях игрового моделирования в юношеском возрасте.

Ключевые слова: стратегическое мышление, стратегический потенциал, игровые технологии, игровое моделирование, мыследеятельностные игры.

Annotation: The article discusses the concept of strategic thinking through gaming technology and presents the results of a study of features of the manifestation of a strategic approach to the process of solving problems in the conditions of game simulation in adolescence.

Keywords: strategic thinking, strategic potential, game technologies, game simulation, thought-activity games.

Введение. Современные социально-экономические тенденции затрагивают все сферы жизнедеятельности общества. Скачкообразное развитие современных технологий, увеличение объемов информационного потока, возрастание темпа жизни людей – всё это предъявляет новые требования к умениям современного человека, а именно к высокому уровню развития мыслительных способностей. В связи с происходящими переменами в мире стратегия мышления становится главным качеством успешности личности. Сензитивным периодом для этого является юношеский возраст, именно тогда ведущими видами мышления становятся теоретическое и абстрактное. Проанализировав особенности стратегического мышления юношеского возраста, мы пришли к выводу о том, что оно развивается преимущественно в игровых технологиях. Стоит отметить, что на протяжении всей жизни человек проявляет интерес к играм, но чаще всего в детском и юношеском возрасте. Не случайно, учебные занятия, построенные по принципу игрофикации, способствуют более успешному усвоению учебного материала. Данный принцип игрового моделирования был положен в основу теории организационно-деятельностных игр Г.П. Щедровицкого, Н.Г. Алексеева, которые доказали, что материал любой сложности, требующий детального освоения и дальнейшего проектирования на основе выработанных решений в контексте игровых технологий, способствует наиболее эффективному преобразованию проблемной ситуации. Посредством мыследеятельностных игр, с системнодеятельностной точки зрения, учёные выявили связь мышления с игровой деятельностью, подчеркнув важность рефлексии после пройденной ситуации [1, 6].

Следующее, наиболее важное для нашего исследования, упоминание об этом феномене встречается у американских ученых – А.К. Диксита и Б.Дж. Нейлбаффа, которые в рамках психологии управления рассматривали стратегическое мышление в теории игр применительно к бизнесу и повседневной жизни, иллюстрируя свои принципы множественными примерами [3].

Относительно понятия «стратегическое мышление» необходимо выделить исследование отечественного ученого Б.Г. Теплова, сделавшего ретроспективный анализ особенностей мыслительной деятельности великих полководцев, в частности, стиля принятия ими стратегических решений, а также выделившего важные личностные характеристики, без которых невозможно проявление этого подхода в достижении целей [5].

Таким образом, проведя теоретический анализ научной литературы, отметим, что первые осознанные попытки выделить стратегическое мышление в психологии относятся ко второй половине XX века. В своей работе по развитию мыслительных навыков англо-американский ученый Э. Де Боно определяет стратегическое мышление как выбор наиболее целесообразных шагов из множества возможных, а также как выработку плана успешного поведения в той или иной ситуации [2].

Изложение основного материала статьи. Исходя из краткого теоретического анализа научной литературы, а также обзора современных тенденций, необходимо выделить следующие **противоречия:**

– между запросами практики развития стратегического мышления и единым пониманием данного термина;

– между необходимостью в развитии стратегического мышления и недостаточностью учебно-тренировочного материала, способствующего развитию этого типа мышления.

Стремление найти пути решения данных противоречий определило проблему нашего исследования: в рамках существующих подходов к пониманию стратегического мышления не выявлено единого метода, способного отразить его структурные компоненты, проявляющиеся в процессе мыслительной деятельности человека и позволяющие развиваться с юношеского возраста.

В качестве объекта исследования мы определили стратегическое мышление. Таким образом, предметом выступают игровые технологии как условие развития стратегического мышления.

Целью нашего исследования является выявление особенностей проявления стратегического подхода к процессу решения задач в условиях игрового моделирования в юношеском возрасте.

Гипотетически мы предположили, что развитие стратегического мышления в юношеском возрасте возможно через использование игровых технологий.

Нами определены следующие задачи исследования: проанализировать общие подходы к изучению мышления в работах отечественных и зарубежных ученых, выявить основные виды мышления, проявляющиеся в юношеском возрасте, уточнить понятие «стратегическое мышление» в психологии,

рассмотреть основные виды игровых технологий, способствующие развитию этого мышления, разработать игровой кейс с элементами анкетирования на его исследование, выявить ресурсную, преддиспозиционную составляющую стратегического потенциала, составить учебное пособие, направленное на развитие стратегического мышления и создание индивидуальной траектории карьерного продвижения.

Методологическими и теоретическими основами исследования выступили подходы: философский к классификации игр Р. Кайуа; психодинамическая теория личности в контексте игровой деятельности Э. Берна, Я.Л. Морено; субъектная теория развития личности (Б.Г. Ананьев, А.Ф. Лазурский, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн); концепции мыслительной деятельности (А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский; П.Я. Гальперин; В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарев, Н.Ф. Талызина, Б.Д. Эльконин); деятельностный (Л.С. Выготский, А.Н, Леонтьев., С.Л. Рубинштейн); организационно-деятельностный (Н.Г. Алексеев, Г.П. Щедровицкий); методологический к изучению игровой деятельности (П.П. Блонский, А.А. Вербицкий, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин).

Мы провели эмпирическое исследование, в котором приняли участие 52 студента старших курсов в возрасте от 19 до 23 лет.

На первом этапе нашего исследования был разработан игровой кейс с элементами анкетирования, который позволил оценить уровень развития стратегического мышления, подобран диагностический материал, направленный на выявление ресурсной, преддиспозиционной составляющей стратегического потенциала.

На втором этапе проведена диагностика совокупных характеристик стратегического потенциала.

Количественный и качественный анализ результатов исследования, проведение статистической обработки по критерию линейной корреляции Пирсона и интерпретация полученных результатов завершило третий этап.

На четвертом этапе было составлено учебное пособие с целью разработки индивидуальной траектории карьерного продвижения студентов старших курсов через развитие стратегического мышления с использованием игровых технологий для сопоставления аналитической информации о себе с современными требованиями работодателей.

Для проведения эмпирического исследования мы подобрали следующие методики: тест «Жизнестойкость» (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова), опросник «Самоорганизация деятельности» (Е.Б. Мандрикова), опросник «Психологическая готовность к инновационной деятельности» (В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева), тест «Установление закономерностей», методику исследования гибкости мышления, авторский игровой кейс с элементами анкетирования на изучение стратегического мышления.

В результате анализа данных эмпирического исследования были выявлены некоторые закономерности.

По методу описательной статистики полученных данных, в ходе решения авторского игрового кейса с элементами анкетирования на исследование стратегического мышления, мы получили следующие результаты: полностью решили игровой кейс 37 человек (71 % от всей выборки), 15 человек не справились с кейсом (29 % от всей выборки). Всего за решение игровой задачи с ответами на открытые вопросы, позволяющие выявить уровень развития стратегического мышления, можно было набрать максимально 30 баллов. Результаты по уровням развития стратегического мышления представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты эмпирического исследования студентов на уровень развития стратегического мышления

Уровень развития стратегического мышления	**Количество студентов**	**%**
Высокий (от 20 до 30 баллов)	2	3,8
Средний (от 10 до 19 баллов)	13	25
Низкий (от 0 до 9 баллов)	37	71,2

Согласно представленным данным в табл. 1 низкие показатели по уровню развития стратегического мышления продемонстрировали 71,2 % студентов. Это свидетельствует об их неспособности предвидеть риски и возможности, грамотно распределять задачи, исходя из уровня сформированности навыка; 25 % студентов показали средний уровень развития стратегического мышления; 3,8 % студентов – высокие результаты по данному критерию, что говорит о высокой развитости у них способности к анализу, синтезу информации, предвидению рисковых событий, учету возможностей и распределению имеющихся ресурсов.

Следующий возможный компонент стратегического мышления исследовался по методике «Установление закономерностей», результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты эмпирического исследования студентов по методике «Установление закономерностей»

Уровень развития мыслительных операций (баллы)	**Количество студентов**	**%**
Отлично (более 100)	1	2
Хорошо (85 – 100)	18	34,6
Удовлетворительно (70 – 84)	14	26,9
Плохо (55 – 69)	9	17,3
Очень плохо (менее 54)	10	19,2

Из табл. 2 видно, всего 2 % студентов обладают высокой способностью к анализу и сравнению информации, установлению тождества и различия, развитым умением к логическим и ассоциативным построениям связей, устойчивым вниманием, объемной оперативной памятью, высокой скоростью переключения с одного способа умственного действия на другой. Почти 35 % студентов имеют средний

уровень развития вышеперечисленных качественных характеристик мышления; 27 % – ниже среднего и 17 % и 19 % обладают низким уровнем развития способности к построению логических и ассоциативных связей, анализу, синтезу, установлению тождества и различия воспринимаемой информации, а также устойчивости, переключаемости внимания.

Гибкость мышления как одна из составляющих стратегического потенциала изучалась по методике с использованием анаграмм. Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты эмпирического исследования студентов по методике на гибкость мышления

Уровень развития гибкости мышления	**Количество студентов**	**%**
Высокий	12	23,1
Средний	12	23,1
Низкий	28	53,8

Из табл. 3 видно, что 53,8 % студентов обладают низкой способностью к поиску вариативных подходов, гипотез при использовании исходных данных и не способны к гибкому перестроению с разных точек зрения, медленно меняют операции, участвующие в процессе мыслительной деятельности. И только у 23,1 % студентов выявлен средний и высокий уровень развития гибкости мышления.

В ходе математической обработки данных по коэффициенту ранговой корреляции rs Спирмена, позволяющей выявить силу и направление корреляционной связи, с целью проверки гипотезы о том, что развитие стратегического мышления в юношеском возрасте возможно через игровые технологии, мы получили следующие результаты.

Связь между уровнем развития стратегического мышления среди студентов и игровой деятельностью *достоверна*, так как rs= 0, 484 при $p < 0{,}01$, что подтверждается данными анкетирования: студенты, играющие в шахматы, шашки, настольные, компьютерные стратегические игры, решающие головоломки, обладают развитым уровнем стратегического мышления, характеризуются способностью к анализу, синтезу, обобщению информации, умением просчитывать несколько вариантов решений ситуации, своих действий и действий оппонента на несколько шагов вперед, предвидением рисков, также умением гибко перестраивать свой план действий в зависимости от поступающей внешней и внутренней информации.

С целью выявления ресурсной, преддиспозиционной составляющей стратегического потенциала, в частности компонентов стратегического мышления, мы произвели расчет по коэффициенту ранговой корреляции rs Спирмена для того, чтобы выяснить, какие характерологические особенности личности влияют на развитие стратегического мышления. Результаты получились следующие: связь между развитием стратегического мышления и гибкостью мышления *достоверна*, так как rs=0, 471 при $p < 0{,}01$. Это означает: чем выше уровень развития стратегического мышления, тем выше способность у респондента к поиску вариативных подходов, гипотез при использовании исходных данных, к гибкому перестроению с разных точек зрения, выше подвижность в смене операций, вовлекаемых в процесс мыслительной деятельности.

Между другими шкалами эмпирических методик и уровнем стратегического мышления связь не достоверна, а именно по шкалам «вовлеченность», «контроль», «риск» (тест «Жизнестойкость» (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова), «планомерность», «целеустремленность», «настойчивость», «фиксация», «самоорганизация», «ориентация на настоящее» (опросник «Самоорганизация деятельности» (Е.Б. Мандрикова), «инициативность», «предпочтение деятельности, требующей инновативности», «готовность к переменам» (опросник «Психологическая готовность к инновационной деятельности» (В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева). Данные показатели говорят о развитии стратегического мышления, не зависящего от уровня вовлекаемости личности в различные жизненные процессы, от лидерской позиции, от уровня мотивации к поиску путей решения в стрессогенных ситуациях, от готовности личности предпринимать какие-либо действия без гарантии на успех. Также установлено, что уровень развития стратегического мышления не зависит от следующих личностных характеристик: способности к общему планированию, гибкости в построении планов, целеустремленности, целенаправленности, организованности, развитой воли, самоорганизации, уровня концентрации внимания, стремления к действиям в условиях неопределенности, к новому, неизведанному, к переменам.

Также не обнаружена корреляционная связь между стратегическим мышлением в юношеском возрасте и способностью к анализу и сравнению, умению делать логические построения, скоростью переключения внимания по методике «Установление закономерностей».

Выводы. Подводя итог исследованию преддиспозиционных составляющих стратегического потенциала, мы можем прийти к следующему выводу: стратегическое мышление – это многообразный и сложный процесс формирования ясного и точного плана действий, включающий в себя разнообразные личностные компоненты, но не сводящийся к простой совокупности данных компонентов. И, возможно, расчленение его на мыслительные действия, операции, а также на психологические характеристики личности будет подобно принципу структурализма, господствовавшего в начале XX века в психологии, и приведет к примитивному пониманию данного феномена. Несмотря на нецелесообразность расчленения стратегического мышления на компоненты, теоретический анализ литературы показал, что в современных условиях жизнедеятельности, человеку для достижения успеха достаточно обладать определенным набором личностных и мыслительных качеств, позволяющих выстраивать результативные стратегии поведения в определенных условиях. В связи с этим требуется выработка нового подхода к изучению типа стратегического мышления в психологии.

Литература:

1. Алексеев, Н.Г. Стратегия разработки [Текст] // Использование организационно-деятельностной игры в педагогическом образовании. Пермь, 1992. С. 14—51.

2. Де Боно, Э. Курсы развития мышления [Текст] / Э. де Боно. – Попурри, 2012. – 128 с.

3. Диксит, А.К. Теория игр. Искусство стратегического мышления в бизнесе и жизни [Текст] / А. К. Диксит, Б. Дж. Нейлбафф. – Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 494 с.

4. Лямина, Л.В. Психологические подходы к понятию мышления как феномену профессиональной

деятельности [Текст] / Л.В. Лямина, Н.Н. Моисеева. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2016. – 55 с.
5. Теплов, Б.М. Избранные труды в 2-х томах [Текст] / Б.М. Теплов. – Т. 1. – М: Педагогика, 1985. – С. 223 – 305.
6. Щедровицкий, Г.П. Организационно-деятельностная игра: сборник текстов (2) [Текст] / Г.П. Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2005. – 320 с.

Психология

УДК: 159.99

старший преподаватель кафедры психологии развития личности Мартынова Марина Александровна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОКРАСТИНАЦИИ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ И СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме специфики проявления прокрастинации в старшем школьном и студенческом возрасте. Автор приводит определение понятия «прокрастинация», раскрывает сущность этого феномена и причины его возникновения, описывает результаты экспериментального исследования особенностей проявления прокрастинации у старшеклассников и студентов. Тайм-менеджмент рассматривается как метод, который можно использовать для того, чтобы справиться с прокрастинацией.

Ключевые слова: прокрастинация, тайм-менеджмент, типы планирования времени, старший школьный возраст, студенческий возраст.

Annotation. The article is devoted to the problem of specific manifestations of procrastination in high school and College age. The author gives the definition of the concept of "procrastination", reveals the essence of this phenomenon and the causes of its occurrence, describes the results of an experimental study of the features of the manifestation of procrastination in high school students. Time management is seen as a method that can be used to cope with procrastination.

Keywords: procrastination, time management, time planning types, senior school age, student age.

Введение. В продолжение работы, посвященной проблеме прокрастинации в студенческом возрасте, мы решили сравнить особенности ее проявления у старшеклассников и студентов и познакомиться с тайм-менеджментом как методом, который используется для борьбы с прокрастинацией. Данный вопрос является актуальным, поскольку современные люди не всегда умеют распоряжаться своим временем и тратят много своих сил на совершенно ненужные дела. Быстрый темп жизни, особенно в крупных городах, и огромные массивы данных затрудняют достижение важных целей для каждого человека, не важно - карьерный рост, воспитание ребенка или создание собственного проекта.

Формулировка цели статьи и задач. Целью данной статьи выступает изучение в теоретическом и экспериментальном планах специфики проявления прокрастинации в старшем школьном и студенческом возрасте и возможностей ее преодоления с помощью тайм-менеджмента.

Изложение основного материала статьи. Термин «прокрастинация» происходит от латинского «crastinus» – «завтра, завтрашний», и означает склонность к постоянному откладыванию важных дел «на потом», «на завтра». На бытовом языке это называется отлыниванием [7].

Прокрастинация - это откладывание выполнения своевременных, уместных действий на более поздний срок, приводящее к ухудшению качества работы и к отрицательным эмоциональным реакциям. Она является одним из главных препятствий, мешающих людям жить полноценной жизнью. Сожаление об упущенных возможностях и связанные с ним самоупреки отнимают больше времени, чем ушло бы на решение задачи. Поэтому из-за прокрастинации люди теряют время, которое могли бы потратить с пользой. Победа над нею позволит людям переделать больше дел и эффективнее реализовать свой потенциал [5].

В конце XX - начале XXI века эта проблема привлекла внимание российских психологов, а именно Н. Шуховой, Е.Л. Михайловой, Я.И. Варваричевой. В зарубежной психологии ее изучением занимались такие авторы как К. Лэй, С. Милграм, П. Стил, Б. Такмен и др.

С. Милграм с соавторами выделяют пять видов прокрастинации:

- ежедневная (бытовая), т.е. откладывание домашних дел, которые должны выполняться регулярно;
- прокрастинация в принятии решений (в том числе незначительных);
- невротическая, т.е. откладывание жизненно важных решений, таких как выбор профессии или создание семьи;
- компульсивная, при которой у человека сочетаются два вида прокрастинации - поведенческая и в принятии решений;
- академическая, т.е. откладывание выполнения учебных заданий, подготовки к экзаменам и т.д.

Позже С. Милграм объединил эти виды в два: откладывание выполнения заданий и откладывание принятия решений [7].

Также прокрастинация заключается в том, что человек, осознавая необходимость выполнения вполне конкретных важных дел (например, своих должностных обязанностей), игнорирует эту необходимость и отвлекает свое внимание на бытовые мелочи или развлечения.

К причинам возникновения прокрастинации относят следующие: отсутствие личной мотивации; беспокойство и страх перед будущим; внутренний протест, бунт, т.е. нежелание выполнять ту или иную работу, то или иное задание; обычная усталость; нелюбимая работа, скучное и неприятное дело, которым надо заниматься; неумение человека расставлять приоритеты, неумение организовать себя и свое время [2].

Наиболее подвержены прокрастинации молодые люди, склонные к мотивационной недостаточности и низкой волевой саморегуляции. В учебном процессе обычно отмечаются условия, в которых чаще всего возникает прокрастинация, приводящая к негативным последствиям [5].

Нами было проведено исследование, направленное на изучение прокрастинации в студенческом и старшем школьном возрасте. В нем приняли участие 20 студентов и 20 старшеклассников. Для его

проведения были использованы опросник общей прокрастинации (авт. – К. Лэй) и опросник «Степень выраженности прокрастинации».

В ходе исследования на основе данных по опроснику общей прокрастинации (авт. – К. Лэй) и по шкале «Общая прокрастинация» опросника «Степень выраженности прокрастинации» нами были выделены две подгруппы студентов и две подгруппы старшеклассников с разными уровнями прокрастинации. У 35% студентов (7 человек) и 45% старшеклассников (9 человек) обнаружен средний уровень прокрастинации. Такие студенты и старшеклассники могут временами испытывать сложности с планированием времени для того, чтобы успеть выполнить все задания в срок, они теряются при определении того, что является важным и срочным, а что нет. В отношении 65% студентов (13 человек) и 55% старшеклассников (11 человек) выявлен высокий уровень прокрастинации. Следовательно, у них отсутствуют желание, сила воли, интерес и присутствует лень при выполнении разных заданий.

Рассмотрим особенности каждой из выделенных подгрупп. Старшеклассники с высоким уровнем прокрастинации в большей степени, чем студенты обладают слабо выраженной мотивацией для завершения тех или иных дел. Они время от времени могут испытывать трудности с завершением важной работы в силу того, что не до конца понимают, для чего им это необходимо. У студентов с высоким уровнем прокрастинации в большей мере, чем у старшеклассников выражено желание сделать ту или иную работу очень качественно, поэтому они могут откладывать ее выполнение для того, чтобы завершить ее на максимально возможном уровне. В связи с этим, для них характерно быстрое возникновение и частое переживание стресса, эмоциональное выгорание личности. Кроме того, студенты чаще, чем старшеклассники испытывают стресс, связанный с переживаем возможной неудачи, они более тревожны.

Студенты со средним уровнем прокрастинации не испытывают трудностей с определением того, для чего им нужно выполнить ту или иную работу, то или иное задание, они способны заставить себя сделать необходимое. Старшеклассники со средним уровнем прокрастинации чаще, чем студенты могут испытывать трудности с завершением важной работы. Следовательно, у них в большей степени, чем у студентов проявляется желание сделать работу максимально качественно, но только в отношении некоторых дел и заданий. Поэтому в их поведении реже встречается такая особенность как откладывание дел «на потом», обусловленное желанием хорошо выполнить их. Студенты со средним уровнем прокрастинации не испытывают потребности в том, чтобы сделать то или иное дело очень качественно, их может устраивать положение «как получилось, так получилось». В связи с этим, они могут не откладывать многие дела, а выполнить их так, как могут.

Таким образом, целью экспериментального исследования стало изучение прокрастинации у студентов и старшеклассников. Полученные результаты свидетельствуют о том, что прокрастинация приводит к снижению успеваемости, обычно она сопровождается повышением уровня тревожности, отсутствием мотивации и желанием выполнить работу как можно лучше.

Термин «тайм-менеджмент» происходит от английского языка «time-management» и означает технологию организации своего времени и увеличения эффективности его использования. В некотором роде это не столько набор техник, сколько стиль жизни и философия ценности времени в быстром потоке информации в постоянно меняющемся мире. В управлении временем при рациональном подходе можно выделить следующие процессы:

1) Постановка цели. Определение и формулирование целей.

2) Планирование и расстановка приоритетов. Разработка плана достижения поставленных целей и выделение приоритетных задач для выполнения.

3) Реализация – конкретные шаги и действия в соответствии с намеченным планом и порядком достижения цели.

4) Контроль достижения цели и выполнение планов.

Важным пунктом в системе планирования является контроль за рациональным использованием рабочего времени. Это дает человеку возможность выявлять резервы для дальнейшего совершенствования своей работы и рационального использования рабочего времени. В процессе индивидуального планирования и управления своей деятельностью человек лучше узнает свою работу, ресурсы и возможности сотрудничества; получает обоснованные данные о своих правах, ограничениях и об использовании рабочего времени. В результате люди познают сами себя, что позволяет им не просто работать, а достичь высоких результатов [3].

Тайм-менеджмент первоначально сложился как практическая дисциплина, разрабатываемая в большей степени консультантами по управлению, нежели учеными. Ряд отечественных и западных специалистов по управлению разрабатывали практические технологии планирования, предлагая их менеджерам-практикам в форме книг и учебных курсов. Среди отечественных работ в этой области стоит отметить как получившие наиболее широкое распространение исследования и подходы Г.Х. Попова, среди западных – технологии Ст. Кови (США), Л. Зайверта (Германия), К. Меллера (Дания). Усилиями этих и других исследователей тайм-менеджмент к 70-м гг. XX века оформился как самостоятельная дисциплина, предлагающая менеджеру-практику широкий выбор систем планирования и самоорганизации.

Чаще всего к тайм-менеджменту обращаются руководители огромных корпораций, а также рабочие, которым руководители поручают много различных видов работ, с которыми они не могут вовремя разобраться, и все сделать в срок [1].

Рациональное использование времени снижает напряженный жизненный темп, позволяет заниматься каждым отдельным рабочим вопросом и при этом предоставляет возможность личности проводить больше времени с родными людьми. Для рационального использования времени рекомендуется соблюдать приведенные ниже принципы.

Первый принцип: научиться выбирать наиболее важный вопрос в определенный период времени. Концентрироваться на его решении, не отвлекаясь на другие дела. Не давать себя увести от намеченной цели.

Второй принцип: устанавливать конкретные сроки, в период которых нужно решить поставленный вопрос. Этот метод позволяет превратить достижение результатов из стадии «желание» в стадию «конкретная цель».

Третий принцип: завести дневник, записывать свои задачи «на каждый день», «на неделю» и т.д. Пересматривать их по окончанию запланированного периода и составлять новый список вопросов.

Четвертый принцип: серьезно подойти к вопросу: «С кем проводить свое свободное время?» Стараться проводить время в компании людей успешных, целеустремленных, позитивно настроенных на решение

жизненных вопросов.

Пятый принцип: тратить свое свободное время с умом, давать своему телу и голове отдохнуть. Как правило, хороший отдых получается, когда человек занимаемся тем, что приносит ему удовольствие [4].

Время – самый важный, дефицитный и невосполнимый ресурс. Оно необратимо, его нельзя накопить или передать, время проходит безвозвратно, это нечто такое же, как и сама жизнь. В практике управленческой деятельности считается, что десятиминутная подготовка рабочего дня позволяет сэкономить до двух часов рабочего времени, вернее и лучше справляться с важными делами. Принципиально важно в данном случае составить план рабочего дня в письменном виде. При планировании дня следует учитывать «правило 60:40»:

- планом должно быть охвачено не более 60% вашего времени;
- около 40% рабочего времени должно быть оставлено в качестве резервного времени для неожиданных дел.

Специалисты по управлению временем открыли такую закономерность: на работу, как правило, тратится столько времени, сколько его имеется в распоряжении. Классическая формулировка этого явления принадлежит С. Паркинсону и носит его имя. Согласно данному закону, объем работы возрастает в той мере, в какой это необходимо, чтобы занять время, выделенное на ее выполнение.

Существуют следующие типы планирования времени:

1) Зрительно-осязательный тип - к данному типу относятся настольные и настенные календари; специализированные планировщики в форме записной книжки.

2) Линейно-цифровой тип - это применение компьютерных программ для планирования времени; портативных электронных устройств: электронные планировщики, органайзеры и записные книжки [3].

На борьбу с прокрастинацией нацелено множество пособий по тайм-менеджменту и планированию, предлагающих методики по упорядочиванию рабочего процесса, распределению усилий, категоризации дел по степени приоритетности. К ним относится:

1) «Метод помидоров» – установка 25-минутных отрезков времени, в течение которых запрещено отвлекаться и нужно заниматься только одним делом.

2) «Правило трех минут» – все дела, выполнение которых занимает менее трех минут, должны выполняться немедленно (например, за это время можно позвонить и записаться к врачу или сделать запрос необходимых данных, отнести грязную посуду в раковину, загрузить белье в стиральную машинку).

3) «Съедание слона по кусочкам» - этот способ борьбы с прокрастинацией предполагает разбиение большой задачи на более мелкие. Если трудно начать работу, необходимо начать с середины! Работать над теми фрагментами, которые кажутся наиболее простыми и понятными, чтобы постепенно перейти к более сложным участкам.

4) «Колесо прокрастинации» основывается на эмоциональном отношении к задачам. Нужно составить список всех дел на день. Пометить из них те, что кажутся наиболее неприятным. Начать делать те дела, которые остались не затронутыми. Когда с ними будет покончено и останутся только помеченные пункты списка, необходимо найти задачу, которая вызывает еще больше неприятия. Внести ее в список и приступить к делам, которые автоматически перешли в разряд наиболее приятных задач [6].

Выводы. Из всего сказанного выше можно сделать вывод, что в условиях ускорения темпа жизни и постоянного повышения требований к эффективности работы человека в современном мире исследование методов борьбы с прокрастинацией представляет значительный интерес. В основе преодоления прокрастинации лежит всесторонний анализ ее причин и предпосылок, формирование навыков эффективного планирования времени, постановки целей и путей их достижения. На это и направлен такой метод как тайм-менеджмент. Он учит, как правильно распоряжаться своим временем, и успеть выполнить все задания в срок. Информационные потоки постоянно увеличиваются, количество проблем и задач, требующих решения, постоянно растет, поэтому без знания основ тайм-менеджмента невозможно организовать ни эффективный менеджмент предприятия, ни повысить личную эффективность, какой бы деятельностью человек не занимался.

Литература:

1. Архангельский, Г. А. Организация времени: от личной эффективности к развитию фирмы / Г. А. Архангельский. – Москва: АиСТ-М, 2003. – 190 с.
2. Блог о саморазвитии (прократинация). - [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://4brain.ru/blog/прокрастинация/
3. Калинин, С. И. Тайм-менеджмент: Практикум по управлению временем. - [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.docme.ru/doc/89375/kalinin-s-tajm-menedzhment.praktikum-po-upravleniyu-vremenem
4. Кузнецов, И. Н. Властелин времени: рациональное использование рабочего дня. - [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.elitarium.ru/vlastelin_vremeni/
5. Людвиг, П. Победи прокрастинацию! Как перестать откладывать дела на завтра. - [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.rulit.me/books/pobedi-prokrastinaciyu-kak-perestat-otkladyvat-dela-na-zavtra-read-377280-3.html
6. Нётеберг, Ш. Тайм-менеджмент по помидору. Как концентрироваться на одном деле хотя бы 25 минут. - [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://kniga.biz.ua/pdf/3756-Taym-menedzhment-%20po-%20pomidoru.pdf
7. Прокрастинация или феномен «откладывание на потом». - [Электронный ресурс] – Режим доступа:http://psyfactor.org/personal/personal15-16.html/

УДК 159.9

аспирант кафедры психологии развития и образования Матюшичева Мария Ильинична
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена результатам эмпирического исследования особенностей социально-психологической адаптации в младшем школьном возрасте в учреждениях начального общего образования, с различными условиями обучения: с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла, с углубленным изучением математики. В разработанной модели социально-психологической адаптации представлены структурные компоненты школьной тревожности, самоотношения, положения в социуме. Подтвердилось предположение о том, что специфическая образовательная среда оказывает влияние на возможности адаптационных ресурсов, связанных с индивидуальными особенностями личности, так и с позицией в обществе.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, младший школьный возраст, условия обучения.

Annotation. The article presents results of empirical research of social-psychological adaptation of primary schoolchildren at elementary schools with various orientations: art end esthetic activity, profound studying of mathematics. The structure of the model of socio-psychological adaptation includes components such as school anxiety, self-evaluation, social position. Our suggest was confirmed, that the specific educational environment can bring influence to bear on possibilities of the adaptation resources interrelated with individual features and social position.

Keywords: socio-psychological adaptation, primary school age, conditions of education.

Введение. Тенденции развития современного общества, существующие глобальные проблемы, связанные с вопросами воспитания и обучения детей, и необходимость гармонизации личностного потенциала ребенка в социуме, с целью успешной адаптации учащихся уже на этапе начального образования, обуславливают актуальность теоретического и эмпирического исследования социально-психологической адаптации младших школьников в различных условиях обучения.

На современном этапе развития психологической науки, проблема изучения детей младшего школьного возраста в контексте определения системообразующих факторов адаптации, и влияющих не только на формирование и развитие личностных особенностей, но и позицию в обществе, остается недостаточно разработанной. В исследовании социально-психологической адаптации (СПА) учащихся младшего школьного возраста предпринята попытка на эмпирическом уровне выявить специфику развития отдельных параметров СПА, связанных непосредственно с различными условиями обучения.

В разных аспектах исследованиями социально-психологической адаптации занимались ряд зарубежных и отечественных ученых (А.А. Реан, А.А. Налчаджян, С.Т. Посохова, Ю.И. Пушкарев, К. Роджерс, Ф. Б. Скиннер и др.). Так, А.В. Махнач (Институт психологии РАН), формулирует понятие СПА как «процесс организации социального взаимодействия, способствующего наиболее полной реализации личностного потенциала …».

Младший школьный возраст характеризуется восприимчивостью, в частности, к обучению. На личностном уровне, преобладает неравномерность развития отдельных свойств, что проявляется в социальном контексте. И.В. Шаповаленко, рассуждая о позитивных изменениях и преобразованиях в данном возрасте, обобщает, что «это сензитивный период для формирования познавательного отношения к миру, навыков учебной деятельности, организованности и саморегуляции» [4].

Под различными условиями обучения в образовательных организациях (школы с разной направленностью) понимаются теоретические положения, отраженные в образовательных программах начального общего образования (1 – 4 классы), реализующиеся на данном этапе.

Изложение основного материала статьи. Эксперимент проводился в 2017 – 2018 гг., на базе средней общеобразовательной школы № 235 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла им. Д. Д. Шостаковича Адмиралтейского района Санкт-Петербурга, средней общеобразовательной школы № 18 с углубленным изучением математики Василеостровского района Санкт-Петербурга. Общая численность детей составила 114 человек.

Сравнительный анализ образовательной среды каждой из выбранных для исследования школ позволил выявить те значимые условия обучения, принципиальные различия которых могут, по нашему мнению, повлиять на уровень отдельных параметров социально-психологической адаптации.

В школе с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла, одной из основных целей изучения предметов эстетического цикла является развитие у детей способностей к эмоционально-ценностному восприятию (на примере произведений изобразительного, музыкального искусства). Приоритетными образовательными ориентациями выделены: самоопределение, общение, развитие мотивации и смыслов учебной деятельности. *«Культурная среда школы»* рассматривается как совокупность целенаправленно созданных разнообразных условий, обеспечивающих процесс развития и саморазвития базовой культуры школьника, педагогической культуры учителей и родителей учащихся (Основная образовательная программа). Мероприятия, реализующиеся в рамках учебного процесса, имеют художественно-эстетическую и патриотическую направленность, поддерживаются и развиваются идеи здорового образа жизни. Программа внеурочной деятельность начальных классов предусматривает театральные игры, рисование, плавание и пр. Форма же проведения занятий может быть игрой, уроком – экскурсией или путешествием, уроком взаимообучения и др. Направления внеурочной деятельности, как составной части Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), содержат духовно-нравственные, социальные, общеинтеллектуальные, общекультурные, спортивно-оздоровительные компоненты.

В школе с углубленным изучением математики, в основе реализации основной образовательной программы лежит системно-деятельностный подход, отвечающий требованиям современного информационного общества, инновационной экономики. Планируемым результатом освоения программы

младшими школьниками является достижение социально желаемого уровня личностного и познавательного развития. С целью формирования у обучающихся мотиваций к осознанному нравственному поведению, в основной цикл занятий, с 4 класса, включен предмет: «Основы религиозных культур и светской этики» (Основная образовательная программа). Программы внеурочной деятельности (для начальных классов) разнообразны: «Музей в твоем классе», «Мы и окружающий мир», «Расчетно-конструкторское бюро», «Введение в робототехнику», «Кисточка», «За руку с английским» и др. Формами проведения занятий являются: проблемные уроки, семинары, практические и лабораторные занятия (в том числе ИКТ – информационно-коммуникационные технологии), интеллектуальные марафоны и пр. Учебно-исследовательская и проектная деятельность обучающихся проводится по социальным, творческим, информационным и другим направлениям.

В соответствии с гипотезой о том, что различные условия обучения могут иметь непосредственное влияние на отдельные параметры СПА, нами была разработана модель социально-психологической адаптации, структурные компоненты которой включали: адаптационный ресурс (адаптивность / дезадаптивность); эмоциональное благополучие (эмоциональный комфорт, эмоциональная стабильность / эмоциональный дискомфорт, эмоциональная неустойчивость); тревожность; самоотношение (самооценка, принятие себя); социальная адаптация (социальный статус в группе, межличностные отношения).

Комплекс диагностических методик, направленный на выявление специфики компонентов социально-психологической адаптации в младшем школьном возрасте состоял из: экспертной оценки учителями уровня адаптации каждого ученика по Э. М. Александровской (диагностика адаптации к школе); теста школьной тревожности Б. Н. Филлипса (в модификации); диагностики самооценки по методике Дембо – Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан), методики диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонд.

На первом этапе эмпирического исследования, были обследованы младшие школьники на предмет определения уровня их тревожности в школе. Исследование тревожности в структуре социально-психологической адаптации является одним из наиболее показательных в младшем школьном возрасте, учитывая возрастные особенности детей 2 - 4 классов: сложности в адаптации в первые годы обучения, противоречивость личностных, индивидуальных особенностей, связанных с социализацией к 4 году обучения.

Методика диагностики **школьной тревожности** Филлипса предполагает установленный перечень вопросов для детей, обработка и интерпретация результатов которых сводится к группировке полученных ответов по факторам тревожности: общая тревожность в школе, переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения и ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями. Распределение численности младших школьников по уровням тревожности представлено в Таблице 1.

Таблица 1

Численность младших школьников по уровням тревожности, %

	235 школа		18 школа	
Кол-во детей, обладающих ВЫСОКОЙ степенью тревожности, в % («зона риска»)	2 класс 12,5	4 класс 0	2 класс **25,0**	4 класс 0
Кол-во детей, обладающих повышенной тревожностью, в %	2 класс **68,8**	4 класс 47,8	2 класс 41,7	4 класс 40,0
Итого:	**81,3**	47,8	**66,7**	40,0

Полученные данные позволяют сделать выводы о преобладании повышенной степени тревожности (включая «зону риска») во 2-ых классах школ, в сопоставлении с 4-ми классами. В школе с углубленным изучением математики практически в 2 раза больше детей «группы риска», но в то же время в школе с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла, общее количество детей с повышенным уровнем тревожности превосходит.

Факторная составляющая тревожности младших школьников (2 – 4 классы) в исследуемых школах представлена в Таблице 2.

Таблица 2

Средние значения отклонений по факторам тревожности в младшем школьном возрасте

Факторы класс/школа	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5	Ф6	Ф7	Ф8
2 /235	**67,9**	41,3	**58,0**	48,1	45,7	42,0	40,7	37,8
4 /235	**57,1**	29,2	34,1	42,3	**56,4**	**50,0**	48,1	40,8
2 /18	39,0	32,1	39,8	38,1	38,1	40,5	32,1	38,6
4 /18	45,8	33,8	41,1	47,9	**66,7**	**53,1**	29,7	38,1

Анализ полученных данных по факторам показал, что в структуре тревожности в младшем школьном возрасте, наименьшие средние значения отклонений от нормативных – связаны с переживаниями социального стресса (Ф2), самовыражением (Ф4), физиологической сопротивляемостью стрессам (Ф7), отношениями с учителями (Ф8). Т.е. это те факторы тревожности в структуре социально-психологической адаптации младших школьников, которые на данном возрастном этапе в зоне актуального развития.

В «проблемной» зоне (2 класс 235 школы) - общая тревожность в школе (Ф1), связанная с фрустрацией

потребности в достижении успеха (Ф3). В 4-ом классе (235 школа) общая тревожность в школе уже в большей степени сопряжена со страхами ситуации проверки знаний (Ф5) и страхами, связанными с не соответствиями ожиданиям окружающих (Ф6). В 18 школе, в 4 классе повышенная тревожность, связанная с фактором 5 и фактором 6, проявляется в большей степени.

На втором этапе эмпирического исследования социально-психологической адаптации (СПА) в младшем школьном возрасте, были выявлены доминантные интегральные показатели СПА, общие тенденции развития в младшем школьном возрасте. К интегральным показателям, отражающим уровни социально-психологической адаптации (в соответствии с выбранной диагностической методикой) относятся: адаптация, самовосприятие, принятие других, эмоциональная комфортность, интернальность, стремление к доминированию. В Таблице 3. представлены наиболее значимые показатели СПА (по результатам эмпирического исследования), отражающие показательные тенденции в развитии младших школьников.

Таблица 3

Интегральные показатели СПА по численности младших школьников, в %

	235 школа		18 школа	
	2 класс	4 класс	2 класс	4 класс
Высокий уровень принятия других	52,6	66,7	**76,0**	**82,1**
Высокий уровень стремления к доминированию	52,6	**66,7**	52,0	53,6
Высокий уровень самовосприятия	21,1	44,4	40,0	**64,3**
Низкий уровень адаптации	**21,1**	11,1	12,0	3,6
Низкий уровень самовосприятия	**15,8**	11,1	8,0	3,6

Полученные эмпирическим путем данные свидетельствуют о наличии доминирующего интегрального показателя в структуре СПА - принятие других, высокий уровень которого непосредственно влияет на успешную адаптацию в любом возрасте. В исследуемой нами возрастной категории, это может быть связано с социальной направленностью на окружающий мир. Тем не менее, высокий уровень стремления к доминированию отображает иную направленность детей в школе с художественно-эстетическим уклоном. Смелость в отстаивании своих идей, потребность в социальных контактах, социальная активность, общительность соотносятся со стремлениями к доминированию [2, С. 226], что непосредственно связано с креативностью. Наше предположение о высоком уровне креативности детей, обучающихся в условиях художественно-эстетического цикла подтверждено множеством научных теоретических и практических исследований. Так, Т. А. Барышева, рассматривает систему образования как фактор развития креативности [1, С. 95 - 100]. Низкий уровень адаптации, в том числе по параметру самовосприятия, может указывать на противоречивость в развитии отдельных свойств социально-психологической адаптации [3]. Показана тенденция к развитию уровня самовосприятия в младшем школьном возрасте. В группах детей с низким уровнем адаптации выявлены взаимосвязи с личностными психологическими особенностями: эмоциональным дискомфортом, эскапизмом – уходом от проблем, неприятием других. При низком уровене самовосприятия, прослеживается положительная динамика по достижении 10 – 11 лет (4 класс), связанная с возрастным развитием.

Третий этап исследования посвящен выявлению уровня самооценки младших школьников в школах с различной направленностью. В Таблице 4. представлены некоторые взаимосвязи и возрастные закономерности.

Таблица 4

Исследование самооценки младших школьников

	235 школа		18 школа	
Численность, чел., в %	2 класс	4 класс	2 класс	4 класс
Адекватный уровень самооценки	32,0	43,8	**52,2**	**50,0**
Заниженный уровень самооценки	**12,0**	**12,5**	4,3	0
Повышенный уровень самооценки	**56,0**	43,8	43,5	**50,0**

Как свидетельствуют данные Таблицы 4, современные младшие школьники обладают нормальным (адекватным) или повышенным уровенем самооценки. Это может объясняться влиянием различных внешних и внутренних факторов. Так, завышенный уровень самооценки учеников 2-ых классов может быть связан с незрелостью личности, неумением оценивать свои возможности. К предподрастковому возрасту (4 класс) учащиеся могут быть менее сензитивны к оценкам окружающих, но более подвержены сопоставлениям себя с другими. В данном исследовании мы выяснили, что заниженный уровень самооценки связан как с личностными параметрами, такими как уверенность в себе, реалистичная оценка уровня своего интеллекта и др., так и с позицией в обществе, в частности, низким авторитетом у сверстников.

На стадии экспертной оценки (учителем) параметра социально-психологической адаптации – упешность социальных контаков, мы определили уровень СПА по взаимоотношениям с одноклассниками.

Таблица 5

Экспертная оценка успешности социальных контактов

	Группы низкой адаптации, чел., в %		Группы высокой адаптации, чел., в %	
	2 класс	4 класс	2 класс	4 класс
235 школа	**11,1**	3,8	**74,0**	57,7
18 школа	7,1	3,1	**71,4**	**81,2**

Экспертная оценка показала, что большинство младших школьников имеют высокий уровень адаптации по параметру СПА – взаимоотношения с одноклассниками. В группах низкой адаптации выявлена минимальная численность учеников (во 2-ых классах). Как видно из Таблицы 4, в 18 школе наблюдается тенденция к снижению численности детей с низким параметрами СПА, и повышению численности детей с высоким уровнем адаптации. В 235 происходит уменьшение численности детей в группах высокой адаптации, что может быть связано с процессами индивидуализации, более интенсивным темпом развития художественно-эстетического восприятия, и как следствие, повышением личностного потенциала.

Выводы. Подводя итоги проведенного эмпирического исследования специфики социально-психологической адаптации в младшем школьном возрасте, в образовательных учреждениях начального общего образования, с различными условиями обучения, можно сделать следующие выводы, приведенные ниже.

Подтвердилось предположение о том, что образовательная среда влияет на отдельные компоненты социально-психологической адаптации в младшем школьном возрасте.

В школе с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла, выявлены противоречия в группах низкой, высокой адаптации, которые, на основе теоретического анализа, мы связываем с высокой степенью развития личностных креативных свойств и характеристик в поведении. Большинство детей обладают повышенным уровнем самооценки, а в группах «риска» - учащиеся 2 – 4 классов, обладающие заниженной самооценкой. Высокий уровень стремления к доминированию (более 50% в классе), повышенная общая тревожность в школе, характеризует учащихся, склонных к эмоционально-ценностному восприятию действительности.

В школе с углубленным изучением математики, получены интересные результаты, связанные с положительной динамикой по многим исследуемым параметрам социально-психлогической адаптации. Так, например, большее количество детей обладает адекватной степенью самооценки, столько же имеют завышенный уровень. Учащиеся, где программа обучения построена на принципах развития личностного и познавательного потенциала, обладают высоким уровнем самовосприятия, принятия других. Тревожность, связанная со страхами ситуации проверки знаний, и не соответствия ожиданиям окружающих (в 4-ом классе) объясняется высокими требованиями образовательной среды.

Литература:

1. Барышева Т.А. Психология развития креативности: теория, диагностика, технологии. Монография / Т.А. Барышева. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2016. – 316 с.
2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
3. Матюшичева М.И. Социально-психологический контекст развития креативности в младшем школьном возрасте / М. И. Матюшичева // Герценовские чтения. Художественное образование ребенка: стратегии будущего. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2018. – Т4. - №1. - С. 131 - 137.
4. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). - М.: Гардарики, 2005. - 349 с.

Психология

УДК: 159.9.07

преподаватель кафедры юридической психологии и педагогики Полякова Елена Александровна
Вологодский институт права и экономики ФСИН России (г. Вологда)

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ МУЖЧИН, ОСУЖДЕННЫХ К ДЛИТЕЛЬНЫМ СРОКАМ НАКАЗАНИЯ ЗА КОРЫСТНЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ

Аннотация. В статье проанализированы научные труды ряда авторов, посвященные изучению жизненного пути человека. Выявлены особенности жизненного пути мужчин, осужденных к длительным срокам наказания за корыстные преступления. Результаты проведенного исследования позволяют говорить о необходимости применения знаний об особенностях жизненного пути осужденных в работе психолога исправительного учреждения.

Ключевые слова: жизненный путь, осужденные мужчины, корыстные преступления.

Annotaition. The article analyzes the scientific works of a number of authors features of the life path of men convicted to long sentences for selfish crimes. Peculiarities of the life path of men convicted to long terms of punishment for thief crimes have been revealed. The results of this study allow us to talk about the need to apply knowledge about the characteristics of the life path of convicts in the work of a psychologist in a prison house.

Keywords: the life way, convicted men, thief crimes.

Введение. В настоящее время одним из главных направлений работы уголовно-исполнительной системы в Российской Федерации является уменьшение количественных показателей рецидива преступлений, совершенных лицами, отбывшими наказание в виде лишения свободы. Реализация данного направления работы возможна за счет повышения эффективности психологической, социальной и воспитательной работы с осужденными.

Длительные сроки лишения свободы приводят к тому, что у осужденных теряются или ослабляются социально-полезные связи, затрудняется процесс ресоциализации. Это может способствовать тому, что после освобождения из исправительного учреждения человек не может адаптироваться к жизни на свободе и

совершает повторное преступление. Поэтому для осужденных к длительным срокам наказания особенно значимо осознание своих трудностей в жизни, способов реагирования на них, осознание своего будущего и своих жизненных перспектив.

Выявление закономерностей жизненного пути осужденного, негативных шаблонов поведения поможет психологу индивидуализировать консультативную и психокоррекционную помощь осужденному. Осознание и понимание роли личности в планировании и осуществлении жизненного пути будет способствовать более серьезному отношению осужденного к нему, стремлению ставить социально одобряемые жизненные цели и достигать их осуществления.

Формулировка цели статьи. Анализ научных трудов, посвященных изучению жизненного пути человека. Анализ и интерпретация результатов проведенного исследования об особенностях жизненного пути мужчин, осужденных к длительным срокам наказания за корыстные преступления.

Изложение основного материала статьи. Одним из первых попытался наблюдать за психологическим процессом развития личности в реальном времени П. Жане. Он изучал соотношение возрастных фаз и биографических ступеней жизненного пути, пытался связать биологическое, психологическое и историческое время в единой системе координат развития личности.

Ш. Бюлер, обнаружив различные типы жизненного развития личности, разработала концепцию развития человека как процесса постепенного становления и изменения духовных и целевых структур самосознания [4, С. 87].

Вопросы, связанные с жизненным путем человека рассматривали представители психодинамического направления. Одним из важных элементов психотерапии З.Фрейда являлся анализ воспоминаний, особенно касающихся ранних этапов жизни, ради понимания конфликтов в последующей жизни. А. Адлер считал, что самые ранние воспоминания дают ключ к пониманию и «стиля жизни» конкретного человека [2, С. 149].

Жизненный путь личности изучался психологами экзистенциально-гуманистического направления. К. Роджерс рассматривал жизненный путь человека как противоречивое движение к саморазвитию, которое сопровождается борьбой, неудачами и страданием. Он считал, что жизненный путь человека формируется под действием поступков индивида, обусловленных, в свою очередь, его субъективным восприятием событий в данный момент [8, С. 212].

Э.Берн в рамках транзактного анализа указывал, что в основе многих игр лежат «сценарии» – программы жизненного пути человека, заложенные в детстве под воздействием социальных факторов и воспитания. Существуют разные типы жизненного пути, которые могут смешиваться и вести к одному или другому типу судьбы: сценарному, не сценарному, насильственному или независимому [3, С. 144].

Одним из первых в отечественной психологии к проблеме жизненного пути личности обратился С. Л. Рубинштейн, который предложил концепцию личности как субъекта жизни. С. Л. Рубинштейн отмечал, что «сущность человеческой личности находит свое завершающее выражение в том, что она не только развивается как всякий организм, но и имеет свою историю» [6, С. 188].

В работах Б. Г. Ананьева большое внимание уделялось периодизации жизни индивида, где основным критерием являлся возраст, который соединяет социальное и биологическое в особые «кванты» – периоды жизненного пути. Б. Г. Ананьев считал, что субъективная картина жизненного пути в самосознании человека всегда строится соответственно индивидуальному и социальному развитию, соизмеряемому в биографо-исторических датах [2, С. 216].

Н. А. Рыбников изучал жизненный путь с точки зрения реализации заложенных в человеке способностей в конкретных общественно-исторических условиях, препятствующих или благоприятствующих их проявлению [7, С. 221].

В настоящее время изучение жизненного пути мужчин, осужденных к длительным срокам наказания за корыстные преступления, является актуальным. В соответствии с данными, представленными Генеральной Прокуратурой РФ, корыстная преступность занимает самый высокий процент от общего объема преступности [9]. Так, отмечается, что корыстные преступники - это лица антисоциального типа. Это опасные и активные преступники, которые отрицают социальные нормы общества и противопоставляют себя ему. Данная категория преступников пытается обладать материальными средствами как наиболее значимой ценностью. У большей части корыстных преступников присутствует враждебность к окружающим, высокая самооценка, честолюбие. Они уверены в безнаказанности и безопасности преступной деятельности [5, С. 18].

Под руководством автора статьи было проведено исследование (Кондратьева С.В.), в котором изучалась характеристика жизненного пути мужчин, осужденных к длительным срокам наказания за корыстные преступления.

В качестве респондентов в данном исследовании выступили мужчины, осужденные к длительным срокам наказания за корыстные и насильственные преступления, находящиеся в ФКУ ИК-25 УФСИН России по Республике Коми в количестве 50 человек.

Исследование включало в себя ряд этапов. На первом этапе была проведена процедура отбора испытуемых в экспериментальную и контрольную группы. Процедура отбора в экспериментальную и контрольную группы включала в себя: знакомство с личными делами осужденных, беседу с начальниками отрядов и психологами колонии. В контрольную группы были отобраны мужчины, осужденные к длительным срокам наказания за насильственные преступления. Даная группа осужденных была выбрана для сравнения в связи с тем, что совершаемые ими преступления наносят серьезный ущерб здоровью и жизни человека и носят опасный характер с точки зрения общественной морали.

Экспериментальная и контрольная группы были уравновешены по следующим критериям: возраст, образование, семейное положение, срок лишения свободы, срок уже отбытого наказания.

Таким образом, в экспериментальную группу были включены мужчины, осужденные за корыстные преступления впервые, в возрасте от 30 до 40 лет в количестве 25 человек. В контрольную группу были включены мужчины, осужденные за насильственные преступления впервые, в возрасте от 30 до 40 лет в количестве 25 человек.

На втором этапе была проведена процедура изучения характеристик жизненного пути мужчин, осужденных к длительным срокам наказания за корыстные преступления. Для этого было разработано нестандартизированное интервью по изучению жизненного пути осужденных, а также использовалась проективная методика Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржовой «Психологическая автобиография».

Третий этап включал в себя сравнение по всем изучаемым показателям экспериментальной и

контрольной групп между собой. При сравнении групп между собой использовался критерий − угловое преобразование Фишера, предназначенный для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта.

Методика нестандартизированного интервью позволила проанализировать представления осужденных о своем жизненном пути.

При ответе на вопрос: «Что является причиной совершения преступления?» большинство мужчин из экспериментальной (64 %) и контрольной (60 %) групп отвечают, что причиной совершения преступления является собственная глупость или незнание закона. Также больше половины опрошенных в обеих группах (52 % и 51 %) указывают, что причиной совершения преступления является стечение обстоятельств. Ответ «попал под влияние» указали 16 % опрошенных экспериментальной группы и 32 % контрольной (значимость различий при $p \leq 0.01$). Менее четверти (16 %) респондентов экспериментальной группы отметили «отсутствие работы», в то время как в контрольной группе указали данный ответ только 5 % респондентов (значимость различий при $p \leq 0.01$).

Менее половины осужденных в обеих группах (46 % и 40 % соответственно) отмечают, что их прежний образ жизни сильно повлиял на совершение преступления. Вместе с тем часть осужденных из экспериментальной и контрольной группы (15 % и 28 % соответственно) отметили, что прежний образ жизни не повлиял на совершения преступления (значимость различий при $p \leq 0.05$).

На вопрос: «Какие серьезные проблемы были в Вашей жизни?» половина (53 %) опрошенных из экспериментальной группы указали на материальные проблемы, тогда как только четверть (24 %) опрошенных контрольной группы ответили подобным образом (значимость различий при $p \leq 0.01$). Каждый пятый (21 %) мужчина экспериментальной группы ответил, что проблемой в их жизни стало отсутствие работы, в то время как лишь 5 % мужчин контрольной группы указали на это (значимость различий при $p \leq 0.01$). Также необходимо отметить, что собственная агрессивность является серьезной проблемой в жизни 40 % опрошенных из контрольной группы, тогда как в экспериментальной группе на данную проблему указали лишь 27 % опрошенных (значимость различий при $p \leq 0.05$).

При ответе на вопрос: «Какие ситуации вызывают у Вас трудности в условиях изоляции?» больше половины мужчин из экспериментальной (58 %) и контрольной (54 %) групп, отмечают, что основанная трудность в местах лишения свободы заключается в ограничении связи с родственниками. Треть опрошенных мужчин из экспериментальной (28 %) и контрольной (34 %) групп указывают на трудности, связанные с вынужденным взаимодействием с другими осужденными.

Анализ данных, полученных с помощью интервью, показал, что при ответе на вопрос: «Что Вам помогает отбывать наказание?» 70 % мужчин из экспериментальной группы и 60 % мужчин из контрольной отмечают, что им помогает семья.

При ответе на вопрос: «Как Вы полагаете, какие трудности у Вас лично могут возникнуть на свободе?» три четверти респондентов из экспериментальной группы отмечают, что трудности могут возникнуть во взаимоотношениях с семьей (70 %) и при поиске работы (84 %). Респонденты из контрольной группы указывают, что трудности могут возникнуть в этих же жизненных сферах (82 % и 79 % соответственно).

Результаты, полученные с помощью методики «Психологическая автобиография» Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржовой, позволили проанализировать восприятие значимых жизненных ситуаций осужденными.

Данные о продуктивности восприятия значимых жизненных ситуаций в экспериментальной и контрольной группах представлены в таблице 1.

Таблица 1

Эмоциональная оценка события	Количество событий прошлого	Количество ответивших, % ЭГ	Количество ответивших, % КГ	Количество событий будущего	Количество ответивших, % ЭГ	Количество ответивших, % КГ
Радостные	Свыше 4	17	16	Свыше 4	15	16
	1–3	77	72	1–3	78	75
	0	6	12	0	7	9
Грустные	Свыше 4	2	7	Свыше 4	0	0
	1–3	63	64	1–3	0	0
	0	35	29	0	100	100

Как видно из таблицы 1, радостных событий в прошлом от 1 до 3 вспомнили 77 % опрошенных из экспериментальной группы и 72 % из контрольной группы, менее четверти респондентов назвали свыше четырех радостных событий в прошлом (17 % и 16 % соответственно). Часть испытуемых (6 % и 12 % соответственно) радостных событий в прошлом не назвали.

Если рассматривать грустные события прошлого, то большинство осужденных из экспериментальной (63 %) и контрольной (64 %) групп вспомнили от 1 до 3-х событий и только часть респондентов (2 % и 7 % соответственно) указали более 4-х грустных событий в прошлом. О том, что грустных событий в прошлом не было, сообщили около трети осужденных (35 % и 29 % соответственно).

Анализ информации относительно событий будущего показал, что большая часть испытуемых (78 % - ЭГ и 75 % - КГ) ждут от 1 до 3 радостных событий; свыше 4 радостных событий в будущем ожидают менее четверти опрошенных (15 % и 16 % соответственно). Часть респондентов (7 % и 9 % соответственно) не ждут радостных событий в будущем. Так же стоит отметить, что осужденные из обеих групп строят позитивные жизненные планы, и никто не видит грустных событий в своем будущем.

Таким образом, мужчины, осужденные к длительным срокам наказания за корыстные преступления, причины совершения преступления значительно чаще видят в отсутствии работы и значительно реже во влиянии друзей или родственников по сравнению с мужчинами, осужденными к длительным срокам наказания за насильственные преступления.

Осужденные за корыстные преступления в отличие от осужденных за насильственные преступления серьезными проблемами в жизни значительно чаще называют материальные проблемы и отсутствие работы и значительно реже – собственную агрессивность.

Мужчины, осужденные к длительным срокам наказания за корыстные и насильственные преступления при оценке событий прошлого наиболее часто выделяют события как положительной, так и отрицательной эмоциональной окраски. В то время как в отношении событий будущего осужденные склонны думать только о положительных и радостных событиях, а о грустных и отрицательно окрашенных событиях предпочитают не говорить.

Выводы. Жизненный путь показывает достижения и неудачи человека, отношение к ним, способы преодоления трудностей, запечатлевает жизненную направленность, интересы и мировоззрение. Лишение свободы негативно влияет на психическое здоровье мужчин. Знание особенностей жизненного пути осужденного поможет выявить трудности в жизни, способы реагирования на них, негативные шаблоны поведения, что даст возможность психологу индивидуализировать консультативную и психокоррекционную работу с осужденным. Поэтому изучение особенностей жизненного пути осужденных и применение этих знаний позволит более эффективно осуществлять психологическое сопровождение данной категории лиц, будет способствовать успешной ресоциализации осужденных.

Литература:

1. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды / К. А. Абульханова-Славская – М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2009. – С. 149.

2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев – СПб.: Питер, 2002. – С. 216.

3. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры; Психология человеческой судьбы / Эрик Берн. – Пер. с англ. – М.: Фанр-ПРЕСС, 2003. – С. 144.

4. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова – М.; Российское педагогическое агентство, 2008. – С. 87.

5. Косарев В. Н., Макогон И. В. Причинный механизм формирования корыстного поведения // Российский следователь. – 2009. – №14. – С. 18.

6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. II. – М.: Педагогика, 2008. – С. 188.

7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн –. СПб., 2000. – С. 221

8. Рукин А. В. Жизненный путь личности в гуманистической психологии // Вестник ТвГУ. Серия «Философия» – 2014 – № 1 – С. 212.

9. Состояние преступности в России за январь – июнь 2017 года [Электронный ресурс] – URL: https://genproc.gov.ru/upload/iblock/454/ (Дата обращения: 30.01.2018).

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Ракитская Оксана Николаевна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда);
начальник психологической лаборатории Стефура Юлия Андреевна
Психологическая лаборатория СИЗО-2 УФСИН России по Брянской области (г. Новозыбков)

ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ И ПРОЯВЛЕНИЯ МУЖЕСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЁННЫХ МУЖСКОГО ПОЛА

Аннотация. В статье представлены результаты исследования представлений воспитанников колонии для несовершеннолетних осужденных мужского пола об образе «настоящего мужчины» и мужественном поведении. В работе сделан сравнительный анализ идеального мужского образа с представлениями ребят о себе с позиций гендерного подхода к изучению личности. В результате выявлены маскулинные и фемининные черты, составляющие преимущественно андрогинный тип личности испытуемых, опираясь на которые целесообразно разрабатывать психолого-педагогическое воздействие, обеспечивающее процесс воспитания и развития несовершеннолетних осужденных.

Ключевые слова: образ настоящего мужчины, мужественное поведение, гендерные стереотипы, несовершеннолетние осужденные, воспитанники колонии для несовершеннолетних, маскулинные черты личности, фемининные черты личности, андрогинный тип поведения, психолого-педагогическое сопровождение несовершеннолетних осужденных.

Annotation. The article presents the results of a study of the views of the inmates of the juvenile prison of male convicts about the image of "real man" and courageous behavior. The paper makes a comparative analysis of the ideal male image with the ideas of children about themselves from the standpoint of a gender approach to the study of personality. As a result, the author reveals masculine and feminine features, which are predominantly androgynous type of personality of the subjects, based on which it is advisable to develop psychological and pedagogical impact, providing the process of education and development of juvenile convicts.

Keywords: the image of a real man, courageous behavior, gender stereotypes, juvenile convicts, inmates of the juvenile colony, masculine personality traits, feminine personality traits, androgynous type of behavior, psychological and pedagogical support of juvenile convicts.

Введение. Очевидно, что понимание происходящего, отраженное в представлениях о тех или иных событиях, фактах или объектах окружающей действительности, может определять отношение к ним, выражаемое в соответствующем поведении. Образ «настоящего мужчины», транслируемый средствами массовой информации и другими социальными институтами, выступает регулятором поведения и участвует в формировании личности представителей мужского пола, поэтому необходимо в феномене «настоящего мужчины» исследовать то, как его понимают подрастающие мужчины, в нашем случае – несовершеннолетние осуждённые, чтобы, опираясь на существующие представления, обеспечить гармоничное развитие их личности.

Тем более что, в настоящее время традиционные представления о поведении «настоящего мужчины», связанные с маскулинным типом характера, в котором выражен фактор силы, особенно физической,

претерпевают изменения. Многие исследователи отмечают, что при общем сокращении количества войн в мире снизился и социальный запрос на проявление физической силы, выражающей доблесть и мужество человека. К современному мужчине больше предъявляются требования по поводу умственной силы, силы воли и эмоциональной сдержанности.

Однако следует обратить внимание на то, что предпочтение маскулинных характеристик личности, проявляемых посредством физической силы, может обусловливать применение насилия по отношению к другим людям, том числе в криминальной форме. Так, например, наличие гендерных представлений маскулинного типа у подрастающих мужчин может детерминировать субъективную приемлемость действий, причиняющих ущерб другому человеку, поскольку они обеспечивают подтверждение представлений о себе как сильном человеке.

Содержание представлений о полоролевом поведении и их динамика в обществе выступает предметом гендерных исследований, которыми в рамках пенитенциарной психологии занимались М А. Кашина, Е. Б. Борисова, Е. В. Омельченко и др.

На сегодняшний день в области пенитенциарной психологии накоплено достаточно знаний о психологических особенностях лиц, совершивших преступление (Ю. М. Антонян, В. В. Гульдан, М. Г. Дебольский, Г. Х. Ефремова, И. А. Кудрявцев, В. Г. Морогин, В. М. Поздняков, А. Р. Ратинов, Е. Г. Самовичев, Ф. С. Сафуанов, Л. Б. Филонов и др), применяемых для обеспечения процессов воспитания, исправления и ресоциализации. При этом в меньшей степени раскрыты вопросы формирования гендерной идентичности и обеспечения развития личности в связи с социальными ожиданиями к её полу, а также возможности ее учета в процессах исправления, воспитания и ресоциализации осужденных, что определяет актуальность данного исследования.

Итак, существует проблема определения мужественного поведения в качестве гендерного образца, эталона, ориентирующего процесс формирования личности взрослого мужчины. При этом решение данной проблемы является полезным для психолого-педагогического обеспечения процессов воспитания и социализации несовершеннолетних осуждённых мужского пола. С целью дальнейшего формирования «мужественного» поведения у осуждённых необходимо исследовать у них содержание представлений о поведении «настоящего мужчины» или «мужественном» поведении, а также его признаках отмечаемых в собственном поведении.

Изложение основного материала статьи. Феномен «мужественное» поведение относится к предмету гендерных исследований, ориентированных на выявление психологических характеристик поведения, присущего представителям биологического пола и социально желательного с точки зрения выполнения их функций. Изначально маскулинность и фемининность рассматривались как полярные понятия, исключающие друг друга, связываемые с типично мужскими и женскими формами поведения соответственно.

Согласно современным исследованиям маскулинность и фемининность принято рассматривать как независимые переменные, сочетания которых оказывают разное влияние на социальную адаптацию мужчин и женщин. Как женская маскулинность, так и фемининность у мужчин – нормальные психологические проявления – независимо от выбранной гендерной идентичности, а также исполнения половых и социальных ролей.

С. Бем делает акцент на том, что личность может обладать и мужественными и женственными качествами, и ей желательно быть андрогинной [2]. Она определяет андрогинию как характеристику, обозначающую людей, успешно сочетающих в себе как традиционно мужские, так и традиционно женские психологические качества [3, с. 38].

Андрогинными принято считать людей, имеющих высокие показатели как по фемининности, так и по маскулинности, что позволяет им менее жестко придерживаться полоролевых норм, свободнее переходить от традиционно женских занятий к мужским.

Рассматривая маскулинность и фемининность, можно говорить о наборе установок, ролей, норм поведения, иерархии ценностей, которые свойственны мужскому и женскому полу. Так, Р. Коннел в своих работах отмечал разграничение типов маскулинности и определил среди них стереотип гегемонной маскулинности. Он указывает на то, что у мужчин существует не один, а несколько типов маскулинности, в центре которого находится власть над женщинами и подчинёнными мужчинами, физическая сила, агрессия, склонность к насилию, отсутствие эмоциональной составляющей и высокий уровень соревновательности [6, с. 256].

Одновременно с гегемонной маскулинностью Р. Коннел и И. Кон выделяют такую маскулинность, как «маскулинность соучастников» или «соучавствующую маскулинность» – это модель поведения мужчин, которые не стремятся и не прилагают усилий для того, чтобы занять гегемонную позицию из-за отсутствия сил или желания. Данная тип маскулинности позволяет мужчинам занимать подчинённую, вспомогательную роль, но при этом пользоваться преимуществами в этой иерархической системе [5, с. 122].

Отмечается такой вид маскулинности как «естественная» маскулинность. С социологической точки зрения она представляет собой совокупность норм и представлений, которая отличается от «нормативных эталонов мужественности» большей вариативностью моделей мышления и поведения мужчин, уходом от стереотипного образа «настоящего мужчины» к образу «естественного мужчины». Если же гегемонная маскулинность выражается в стремлении к лидерству, власти, первенству, то естественная маскулинность представляет собой снятие разных ограничений, в таком случае мужчина имеет право на эмоции, на признание права быть неуверенным и обеспокоенным будущим.

Принято считать, что не каждого человека мужского пола можно назвать мужчиной, есть определённые различия между биологическими составляющими и статусом «настоящий мужчина». Маскулинность включает в себя процесс, в результате которого человек проходит испытания и доказывает своё право на принадлежность к мужскому сообществу, тем самым подтверждая статус «настоящего мужчины» [1, с. 147].

В целом во всех источниках отмечается, что образ мужчины всегда связывается с занятостью трудом и активной социальной жизнью, ему свойственны такие черты, как доминирование, напористость, агрессивность, бесстрашие, активность, готовность к риску и авантюризму, рациональность. Соответственно, маскулинная роль включает такие типы поведения, которые обычно ожидаются от мужчин для поддержания целевой ориентации и которые отражают невосприимчивость в межличностных контактах. Однако исследователи отмечают, что высокая маскулинность у мужчин не считается показателем психического благополучия.

Результаты проведённых исследований В. М. Погольшей указывают на то, что сегодня мужчины по отдельным характеристикам приближаются к среднестатистическим женщинам, добавляя к маскулинным чертам (мотив достижения, риск, уверенность в себе) такие черты фемининности, как понимание, мотивацию помощи, манипулятивный стиль общения, импульсивность, самораскрытие в беседе и активную позицию во взаимодействии [4, с. 121].

Формирование феминизированных черт зависит и от влияния общественного прогресса, от степени вовлечённости мужчины и женщины в разделение обязанностей и в семейной жизни. Мужчинам с выраженными феминизированными чертами характерна высокая чувствительность, творческий потенциал, бережное и заботливое отношение к женщине.

По мнению М. Киммел, на сегодняшний день мужчины осознают тот факт, что соответствие мужественности недостижимо, а бесконечная драматическая погоня за этим идеалом делает их несостоятельными и обессиленными, лишенными важных измерений человеческой жизни. Однако не все мужчины так думают, осталось не малое количество тех мужчин, которые продолжают верить в «настоящего мужчину» и соответствовать его качествам [7, с. 52].

Что касается андрогинности, то исследователь К. Мартин указывает на тот факт, что раньше андрогинное поведение допускалось родителями только в отношении девочек. На сегодняшний день взгляды поменялись, и андрогинным может стать и мальчик. Такое поведение закладывается с детства, когда ребёнок наблюдает его у родителя своего пола и принимается (поощряется) родителем противоположного пола.

В подростково-юношеском возрасте происходит очередной этап развития так называемой гендерной идентичности, предполагающей отнесение себя к группе мужчин или женщин с принятием соответствующих социальных норм поведения.

Чтобы исследовать, как динамика гендерных стереотипов отразилась на подрастающем поколении мужчин, в развитии которых обнаружились «сбои» с точки зрения процесса социализации, нами было проведено исследование на базе воспитательной колонии в Брянской области.

Мысль о том, что наличие гендерных представлений маскулинного типа могло проявиться у ребят, совершивших преступления разного типа, как действия насильственного характера, привела к формулированию следующей гипотезы. Мы предположили, что у несовершеннолетних осуждённых за преступления с более выраженными признаками физического насилия представления о «мужественном» поведении отражают в большей степени маскулинный тип характера. При этом они приписывают себе маскулинные характеристики в большей степени, чем осужденные за «ненасильственные» преступления.

В выборку вошло 50 человек мужского пола возрастом от 14 до 18 лет, осуждённых за преступления корыстного и насильственного характера. Поскольку признаки насилия присутствуют в определённой степени во всех преступлениях, совершённых осуждёнными участвующими в исследовании, а также в целях проверки общей гипотезы мы сформировали 5 экспериментальных групп. Группы испытуемых, осужденных за кражу и преступления, связанные с приобретением, хранением и сбытом наркотиков, относились к категории «ненасильственных». В категорию «насильственных» испытуемых мы отнесли осужденных за разбой, умышленное причинение тяжкого вреда здоровью (в том числе убийство) и насильственные действия сексуального характера.

В ходе эмпирического исследования мы изучали представления осуждённых об образе «настоящего» мужчины с использованием методики С. Бем «Маскулинность-фемининность», осуществляя сравнительный анализ данных, полученных в экспериментальных группах. Помимо этого, исследовались представления осуждённых о себе с применением той же методики С. Бем и методики А. А. Никитиной и Н. К. Радиной «Я и другие мужчины».

Выводы. Оказалось, что «настоящего мужчину» как представителя маскулинного типа понимают несовершеннолетние осуждённые за кражу, разбой и за преступления сексуального характера. Для осуждённых за преступления, связанные с наркотиками, и за нанесение тяжких телесных повреждений «настоящий мужчина» реализует андрогинный тип поведения.

Конечно, портрет «настоящего мужчины» у всех испытуемых включает большое количество маскулинных качеств, среди которых наиболее часто представлены вера в себя, сила, мужественность, склонность защищать свои взгляды и склонность вести за собой. При этом общий образ «мужественной, «независимой», «сильной личности» содержит такие качества, как «умение уступать» и «любовь к детям», являющиеся фемининными.

Другие фемининные характеристики (например, «жизнерадостность», «забота о людях», «понимание других», «преданность») тоже содержатся в образе «настоящего мужчины» у испытуемых в более или менее выраженной степени.

Получается, что результаты эмпирического исследования частично подтвердили нашу гипотезу. Понимание «мужественного» поведения несовершеннолетних осуждённых мужского пола связывается не только с признаками маскулинного, но и фемининного типа, относительное сочетание которых образует андрогинный вариант поведения.

Что касается представлений осуждённых о признаках «мужественного» поведения у себя, то мы полагали, что более выраженные маскулинные черты будут наблюдаться у осуждённых за преступления с признаками физического насилия. Однако все ребята сочетают в себе как маскулинные, так и фемининные характеристики, что отражает андрогинный тип поведения. Большинство осуждённых отмечает в своём поведении такие маскулинные качества, как веру в себя, мужественность, склонность защищать свои взгляды, силу, самодостаточность и наличие собственной позиции. Среди проявлений фемининных качеств наиболее часто признаются у себя – умение уступать, любовь к детям, жизнерадостность, забота о людях, доверчивость и сострадание.

Таким образом, частичное опровержение исходной гипотезы связано с тем, что маскулинные качества присутствуют в представлениях о себе и у осуждённых за преступления, не связанные с физическим насилием.

Частичное подтверждение гипотезы о выраженности маскулинных качеств в представлениях о себе мы получили в показателях группы осуждённых за разбой и осуждённых за нанесение тяжких телесных повреждений, которые отмечают у себя более высокие показатели (подтвержденные непараметрическим критерием Манна-Уитни) умственной твёрдости и норм статуса, свидетельствующие о том, что для них важно быть всезнающими и компетентными во многих вопросах, пользоваться уважением окружающих и

обладать властью.

Можно сказать, что перечисленные качества, отмечаемые испытуемыми у себя, во многом совпадают с характеристиками «настоящего мужчины». Испытуемые считают, что им присущи такие проявления «мужественного» поведения такие, как физическая сила, эмоциональная и умственная твёрдость характера, способность мыслить рационально и быстро принимать решения, вера в себя наряду с жизнерадостностью, преданностью и любовью к детям, умением сочувствовать и уступать.

В целом нужно сказать, что понимание «мужественного» поведения и его проявлений у несовершеннолетних осужденных мужского пола отражает характеристики зрелого человека, верящего в свои силы, самостоятельного и решительного, способного к активному и настойчивому действованию наряду с готовностью к компромиссу и взаимодействию, основанному на взаимопонимании и поддержке. Понимание такого рода следует рассматривать как благоприятный фактор воспитания и социализации несовершеннолетних осужденных, принявших участие в исследовании, поскольку в их представлениях содержится в социальном плане вполне приемлемый образец гендерного поведения. На данные представления необходимо опираться в воспитательном процессе, учитывая их при реализации психолого-педагогических мероприятий в исправительном учреждении.

Литература:

1. Бадентэр, Э. Мужская сущность / пер. с франц. И. Ю. Крупичева, Е. Б. Шевченко. – М.: Новости, 1995. – 304 с.
2. Бем, С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем. – М.:РОССПЭН, 2004. – 336 с.
3. Берн, Ш. М. Законы мужского и женского поведения / Ш. М. Берн. – М.: Прайм-Еврознак, 2008. – 318 с.
4. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.
5. Кон, И. С. Мужчина в меняющемся мире / И. С. Кон. – М.: Время, 2009 – 496 с.
6. Коннелл, Р. Маскулинности и глобализация / Р. Коннелл // Введение в гендерные исследования.Часть 2. Хрестоматия. – СПб.: Алетейя, 2001. – 991 с.
7. Хитрук, Е. Б. «Мужчина становится»: проблема маскулинности в контексте гендерных исследований / Е. Б. Хитрук // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 367. С. 52-57.

Психология

УДК 159.923.2.

аспирант Родионова Инга Викторовна
Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Аннотация. В статье рассматриваются требования к подготовке будущих преподавателей, формирование у них акмеологической и поликультурной компетентностей. Дан анализ образовательной среды.

Ключевые слова: образовательный процесс, акмеологическая и поликультурная компетентность, акмеологическая среда, поликультурный коллектив, этническая толерантность.

Annotation. The article considers the requirements for the preparation of future teachers, the formation of acmeological and multicultural competence among them. The analysis of the educational environment is given.

Keywords: educational process, acmeological and multicultural competence, acmeological environment, multicultural team, ethnic tolerance.

Введение. В настоящее время в системе образования России происходят значительные преобразования: вводится новый профессиональный стандарт педагога, постоянно совершенствуются программы федеральных государственных образовательных стандартов, улучшается инфраструктура и материальное насыщение школ, модернизируются образовательные методики и технологии и т. д. Образование становится непрерывным, универсальным, охватывающим все стороны жизни. Важную роль в успешности этого процесса приобретает готовность молодого специалиста продуктивно и творчески осуществлять свою профессиональную деятельность, одной из составляющих которой является психологическая готовность работать в поликультурной среде и уметь поддерживать межэтнические отношения в общеобразовательном учреждении.

В связи с этим для будущего преподавателя ставится задача постоянного совершенствования, самообразования, самосовершенствоавния. Изучением этими вопросов занимается специальная наука «акмеология».

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день активно развивается акмеология как научная дисциплина, представители которой К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалев, А.А.Деркач, Н.В.Кузьмина, Е.А.Климов, А.К.Маркова, А.Ю.Панасюк и др. закладывают фундамент акмеологических знаний. Проблема личностно-профессионального развития, основы для проектирования векторов-целей для личностно-профессионального развития, исследованы в работах В.А. Бодрова, Л.И. Божович, Д.Н. Завалишиной, Э.Ф. Зеера, Т.В. Кудрявцева, В.Н. Леоньтева, А.К. Марковой, Л.М.Митиной, и др.

Представление о целях, векторах собственного индивидуального развития важны для каждого человека. Особенное значение оно имеет для тех, кто призван воспитывать и обучать будущее поколение. Педагог не может решать эти задачи, если сам не готов выстраивать свою собственную успешную стратегию, постоянно обогащать свои знания и умения, повышать уровеньпрофессионально-значимых личностных качеств, быть направленным на профессионально-творческое саморазвитие и самореализацию.

Эту проблему рассматривает предмет акмеология образования, где в качестве центральной задачи определяется поиск способов и путей, актуализирующих и развивающих потенциальные возможности будущих преподавателей, их стремление к достижению вершин профессионализма (В.А.Якунин).

Педагогическая акмеология - наука о путях достижения профессионализма в труде педагога, в том числе и будущегопедагога.

В контексте заявленной темы статьи важное значение имеет анализ следующих вопросов:

1) требования к подготовке будущих педагогов, формирование у них профессиональных компетенций;

2) анализ образовательной среды и педагогического коллектива, способного обеспечить необходимый уровень подготовки педагогов завтрашнего дня.

Первичным признаком продуктивности образовательной системы являются преподаватели (Н.В. Кузьмина), которые являются носителями целей образовательной системы, научной и учебной информации, средств образовательной коммуникации. Преподаватели, умело сочетающие научно-исследовательскую и образовательную деятельность, способны вооружить студентов средствами сравнительных исследований для реализации природного потенциала и достижения вершин продуктивности [1].

В рамках гуманистического подхода целью образования выступает непрерывное общее и профессиональное развитие индивидуальности и личности всех участников педагогического процесса, в том числе и педагога.

В современном образовании профессиональная подготовка педагога кардинально меняется. Кроме профессиональных знаний, умений и навыков (профессиональная компетентность) она охватывает и общекультурное развитие педагога, формирование у него личностной позиции (мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности). Причем это не сумма свойств, а качественно новое направление в образовании. Оно характеризуется определенным уровнем развития личности педагога, на котором действия и поступки определяются не столько внешними обстоятельствами, сколько внутренним мировоззрением и установками.

Внедрение акмеологического подхода в современное профессионально-педагогическое образование является действенным фактором, который направлен на усиление профессиональной мотивации будущих педагогов, стимулирующих развитие их творческого потенциала, позволяющий выявить и плодотворно использовать личностные ресурсы для достижения успеха в профессиональной деятельности повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей [2].

Преподаватель не может просто выполнять свою работу, он должен обрести цель, в которой работа и профессия, а главное, он сам и его действия в профессии занимают определенное место. Личностное развитие и профессиональный рост педагога как органичное единство возможны тогда, когда в процессе выбор профессии, профессиональное обучение, осуществление педагогической деятельности невозможно без личностного роста самого преподавателя, познающего и преобразующего себя в процессе деятельности, занимающегося творческой самореализацией, развитием и саморазвитием и др.

С. Л Рубинштейн выделяет три направления проблемы личностного роста:

- функциональное, рассматривающее человека как детерминированного внешними условиями во всех сферах жизнедеятельности;
- гуманистическое, делающее акцент на самоактуализацию через изменение ценностно-смысловых характеристик;
- системологическое, объединяющее предыдущие на основе принципа системной детерминации [3].

Акмеологическая компетентность лежит в основе профессионального стандарта педагога. В своих исследованиях Бородулина Е. М., Портнова А. Г., Каган Е.С. рассматривают акмеологическую компетентность личности педагога как «интегративную характеристику личности, которая обладает комплексом профессионально значимых для педагога качеств, имеет высокий уровень теоретической и научно-практической подготовленности к творческой педагогической деятельности, которая способна эффективно взаимодействовать с воспитанниками в педагогическом процессе на основе использования современных технологий» и связана с акмеологической компетенцией. Педагог, владеющий акмеологической компетентностью должен быть исследователем, для которого чрезвычайно важным являются:

- аналитические способности;
- умение определять цели и задачи своей деятельности;
- планировать методическую работу;
- умение формулировать прогнозируемые результаты;
- корректировать свою деятельность на основе данных педагогического мониторинга.

В настоящее время преподаватель в большинстве случаев находится в поликультурном образовательном пространстве, сталкивается с этническими группами, актуализирует поликультурную подготовку, поликультурное образование, поликультурное воспитание и т.п. как важную педагогическую задачу (А.Г. Бермус, И.В. Васютенкова, А.Н. Джуринский, Г.Д.Дмитриев, Е.А. Нечаева, С.М. Федюнина, А.В. Шафрикова, Е.М. Щеглова и др.). Поэтомуважной задачей становится поликультурная подготовка,которая,по мнению С. А. Хазова и Ф. Р. Хатит, включает два взаимосвязанных аспекта: его подготовку к жизнедеятельности в поликультурном обществе и обретение им компетентности для профессионального осуществления образовательного процесса в поликультурном пространстве [4].

Постоянное самообразование педагога должно быть направлено на изучение культуры и истории различных народов, их особенностей и схожих черт. Поликультурный коллектив обязывает преобразовывать образовательное пространство: делать его более интегрированным и направленным на формирование единой культуры [5].

Одной из задач современного образовательного процесса становится воспитание этнокультурной толерантности и регулирование отношений между представителями разных национальностей.

В связи с этим, появляется необходимость введения нового понятия «поликультурная компетентность педагога». Поликультурная компетентность- это интегральная характеристика педагога, представляющая собой систему поликультурных знаний, навыков, умений, ценностей, интересов, поликультурных качеств, опыта, необходимых для жизни и деятельности в поликультурном социуме, для взаимодействия с различными культурами (представителями разных рас, национальностей, социальных групп, верований) [5].

Поликультурная компетентность - это результат поликультурного образования, которое построено на идеях подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях многонациональной среды.

По мнению Т. В. Жуковой, критериями поликультурной компетентности являются: поликультурная осведомленность (совокупность знания культурных артефактов, моделей поведения, понимания необходимости и соблюдения сценариев поведения родной либо иной культуры или субкультуры);

культурная идентичность (результат культурной идентификации, т.е. соотнесения и отождествления с культурными нормами и образцами поведения); нормативная идентичность (знание, понимание и принятие социальных норм) [6].

Таким образом, одной из задач системы образования становится подготовка преподавателя к эффективной деятельности и общению в поликультурной среде, что связано с осознанием культурного многообразия, толерантным отношением к этому многообразию и способностью к культуросообразному поведению. Разработчиками данного вопроса являются А.С. Бермус, П.П. Гречко, Т.Ю. Гурьянова, Ж. Делор, Г.Д. Дмитриев, О.В. Еремкина, И.А. Зимняя, Т.Б. Менская, Е.А. Нечаева, Е.М. Щеглова и др.

Поликультурная компетентность определяет продуктивную жизнедеятельность личности, ее способность ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной жизни, гармонизирует внутренний мир и отношения с обществом [7].

В Федеральном государственном стандарте высшего образования поликультурная компетентность не выделяется как ключевая, но ее элементы входят в список общекультурных компетентностей. Для будущих педагогов эта компетентность является профессиональной, что находит отражение в профессиональном стандарте педагога. В контексте этого актуален поиск методов развития и диагностики компонентов поликультурной компетентности студентов педагогических направлений.

Именно поликультурная компетентность определяет активную жизнедеятельность человека, его способность ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной жизни, приводит в гармонию внутренний мир и отношения с социумом. В настоящее время конкурентоспособными становятся активные, компетентные специалисты, способные самостоятельно принимать решения и готовые взять на себя ответственность за их осуществление, умеющие ставить цели и определять пути их достижения.

Развивая поликультурную компетентность студента, преподаватель учит его соединять в себе мотивы познания, уметь принимать общее и специфическое в каждой из культур как ценности; знать законы, способы жизнедеятельности и развития поликультурного мира; уметь применять их в практике.

Важное значение имеет среда, в которой преподавательимеет возможность достигать своих вершин, где коллектив работает давно, объединяясь интеллектуально и духовно, где созданы все условия, обеспечивающие высокие результаты, творческие поиски, путь к успеху студентов и преподавателей. Такую среду можно считать акмеологической.

Согласно концепции акмеологической среды А.А. Деркача и И.О.Соловьева, ее свойствами являются направленность на оптимизацию личностно-профессионального развития, взаимообратимость действия личности и среды, системная сложность взаимоотношений среды и личности [8].

В диссертации М.И. Плугиной (2009, Москва) акмеологическая среда- это совокупность условий, которые возникают и создаются в процессе функционирования каждого ее структурного компонента. Выделяются следующие компоненты профессионального, образовательного, акмеологического сопровождения, находящихся под влиянием мега, макро- и микрофакторов, обеспечивающие личности возможность продуктивно осуществлять каждый этап профессионального становления, реализовывать себя в профессии, достигать вершин профессионализма.

Профессиональная и образовательная среду можно назвать акмеологической в том случае, если в результате целенаправленного взаимодействия всех ее элементов у участников образовательного процесса возникают объективные возможности для актуализации потребности в саморазвитии, реализация своего творческого потенциала и осознание себя как субъекта акмеориентированных самоизменений [9].

Целесообразно рассмотреть формирование акмеологической среды. Для создания акмеологической среды суммируются определенные предпосылки:

1) методологические;

2) теоретические;

3) практико-технологические.

При создании акмеологической среды происходит интеграция функций сред с выраженной доминантностью на одну из них в зависимости от вида среды (проективная, адаптивная, развивающая, сотрудническая и т.д.).

Безусловно, создание такой среды возможно только при наличии сильного педагогического коллектива в образовательном учреждении.

Выводы. Подводя итоги выше сказанному, можно сказать, в современных условиях поликультурная компетентность педагога представляет собой не отдельный комплекс характеристик, а является неотъемлемой частью общей педагогической компетентности. На начальном этапе профессионального педагогического образования далеко не все готовы к работе в многокультурном коллективе, но в процессе обучения, при наличии необходимых психолого-педагогических условий, при грамотном акмеологическом подходе к процессу обучения, должен сформироваться новый тип будущего преподавателя, способного работать в новом поликультурном социуме. Коллектив, которому присущи этническая толерантность, умение адаптироваться к этнической образовательной среде, терпимость к индивидуальным различиям других людей, культурное взаимодействие с представителями других этносов, взаимопонимание и взаимопомощь - является одной из составляющих поликультурного образования. Такие преподаватели способны формировать требуемый уровень акмеологической и поликультурной компетентностей.

Литература:

1. Губанихина Е. В. К вопросу о поликультурной компетентности педагога // Молодой ученый. — 2015. — №4. — С. 556-559. — URL https://moluch.ru/archive/84/15761/ (дата обращения: 03.09.2018).

2. Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития: Монография. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 496 с.

3. Жукова Т. В. Проблемы кросскультурной коммуникации студенческой молодежи. / Т.В.Жукова. - М., МГУ. 2009

4. Жуков Я.В. Акмеологическая среда как интегративная система, обеспечивающая подготовку кадров управления // Акмеология. 2010. No2. С. 44-47.

5. Кузьмина Н.В. Акмеологическая концепция развития продуктивной компетентности специалиста. Санкт-Петербург, Ковров, 2008. 62 с.

6. Медведев В. П. О роли акмеологии в современном профессиональном образовании //

Фундаментальные исследования. – 15.05.2011. – С. 32–34.
7. Новикова И. А. Формирование и развитие поликультурной компетентности педагогических работников в постдипломном образовании // Международный научно-исследовательский журнал. Екатеринбург, 2015. № 10 (41), ч. 5. С. 39–42.
8. Рубинштейн, С. Л. принцип творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы философии. — 1989. — № 4. — С. 13—14.
9. О. Г. Смолянинова, В. В. Коршунова, Я. М. Дайнеко Образование и наука. Том 19, No 4. 2017 / The Education and Science Journal. Vol. 19, No 4. 2017 90.

Психология

УДК: 159.9.07
кандидат психологических наук Степина Нелли Васильевна
Институт педагогики и психологии
Федерального государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего образования «Орловский государственный
университет имени И. С. Тургенева» (г. Орёл);
студентка Воробьева Анастасия Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева» (г. Орёл)

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ СТУДЕНТОВ 1 И 4 КУРСОВ РАЗНЫХ ПРОФИЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования стрессоустойчивости у студентов трех профилей обучения в вузе. Определяя специфику стрессоустойчивости студентов, авторы особое внимание уделяют рассмотрению роли стрессогенных факторов в студенческой среде и общему уровню тревожности. Показаны различия в уровне стрессоустойчивости и используемых копинг-стратегиях в стрессовых ситуациях студентами 1 и 4 курсов.
Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, стрессочувствительность, тревожность, экзаменационный стресс, профиль обучения.
Annotation. The article presents the results of an empirical study of stress resistance in students of three profiles of education at the University. Defining the specifics of stress resistance of students, the authors pay special attention to the role of stress factors in the student environment and the overall level of anxiety.
Keywords: stress, stress-resistance, stress-sensitivity, anxiety, exam stress, different learning profiles.

Введение. Проблема стресса в последние годы становится одной из самых актуальных тем в мировой психологической науке и практике. В современных условиях присутствие стресса во всех сферах человеческой жизни и деятельности уже ни у кого не вызывает сомнения. Стрессы оказывают влияние как на поведение человека, его работоспособность и здоровье, так и на его взаимоотношения с окружающими и в семье.

В связи с этим, возникает необходимость в детальном изучении условий преодоления данного аффекта. Одним из таких условий выступает стрессоустойчивость личности. Стрессоустойчивость представляет собой совокупность личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья. Б.Х. Варданян определяет стрессоустойчивость как особое взаимодействие всех компонентов психической деятельности, в том числе эмоциональных. Он считает, что стрессоустойчивость можно более конкретно определить, как свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциональной ситуации и, тем самым, содействующее успешному выполнению деятельности [1]. Со стрессоустойчивостью также отождествляют способность переносить большие нагрузки и успешно решать задачи в экстремальных ситуациях (Н.Н. Данилова); свойство темперамента, позволяющее надежно выполнять целевые задачи деятельности за счет оптимального использования резервов нервно — психической эмоциональной энергии (В.А. Плахтиенко, Н.И. Блудов); стабильную направленность эмоциональных переживаний по их содержанию на положительное решение предстоящих задач (О.А. Черникова); устойчивое преобладание положительных эмоций (А.Е. Ольшанникова) [3].

В структуре стрессоустойчивости личности психологи выделяют эмоциональный, волевой, интеллектуальный, мотивационный, коммуникативный, моторный и другие компоненты. Причем все компоненты стрессоустойчивости, как и психической устойчивости находятся в определенной взаимосвязи, и возможна компенсация не достаточной выраженности одних за счет большей развитости других.

Изложение основного материала статьи. Изучение проблемы стресса имеет долгую историю. Начало его систематических исследований связано с именем Г.Селье, который определяет стресс как состояние чрезмерно сильного и длительного психологического напряжения, которое возникает у человека, когда его нервная система получает эмоциональную перегрузку [4]. К настоящему времени в общепсихологическом плане проблема стресса и стрессоустойчивости представлена в рамках теорий личности (Г. Олпорт, Г. Айзенк, К. Роджерс, А.Н. и Д.А. Леонтьевы и др.), "теории мотивации достижения" (Д. Мак-Клеланд и др.), теориях гомеостаза (У. Кеннон), теории адаптационно-трофического значения деятельности симпатической нервной системы (Л.А. Орбели), теории темперамента и свойств нервной системы (И.П. Павлов, В.Д. Небылицин, В.С. Мерлин и др.), теории надежности деятельности (Б.Ф. Ломов, Ю.А. Цагарелли и др.), концепции профессионального самосознания (Л.М. Митина).

Существенный вклад в развитие теории стресса внесен Р. Лазарусом и его сотрудниками. Особое внимание они обратили на два когнитивных процесса — оценку и преодоление (купирование) стресса, являющихся, несомненно, важными при взаимодействии человека с окружающей средой. Слово «оценка» в рассматриваемом контексте означает установление ценности или оценивание качества чего-либо, а «преодоление» (копинг) — приложение поведенческих и когнитивных усилий для удовлетворения внешних и

внутренних требований [2]. Автор первым попытался разграничить физиологическое и психологическое понимание стресса. он считает, что психологический стресс отличается от всех других видов стресса наличием в структуре развития этого состояния опосредующей переменной — угрозы некоторого будущего столкновения человека с какой-то опасной для него ситуацией. Символы вредного будущего воздействия оцениваются совокупностью когнитивных процессов [2].

Между тем, на сегодняшний день насчитывается достаточно ограниченное количество работ, посвященных изучению стрессоустойчивости молодежи — школьников-подростков и студентов (И.А. Барбараш, Б.В. Задорожный, Л.И. Зефиров, В.А. Казначеев, О.В. Лозгачева, Т.А. Мирошниченко, О.А. Никифорова, Т.С. Тихомирова, А.Б. Шангин, Б.М. Федоров и др.).

Вместе с тем, изучение данного состояния в учебной деятельности учащегося имеет несомненную практическую значимость, в частности, в аспекте улучшения его работоспособности. Особое значение приобретает этап студенчества. В этот период формируется будущий профессионал, уровень стрессоустойчивости которого непосредственно влияет на успешность деятельности и стиль жизни.

Обучение в вузе сопровождается разнообразными стрессовыми факторами, таких как ситуации экзаменов, периоды социальной адаптации, необходимость личностного самоопределения в будущей профессиональной деятельности. Наиболее ярко выраженной формой учебного стресса является экзаменационный стресс. Ожидание экзамена и связанное с этим психологическое напряжение могут проявляться у учащихся в виде различных форм психической активности. Возможно возникновение синдрома учебного стресса, включающего в себя нарушение сна, повышенную тревожность, стойкое увеличение артериального давления и другие показатели [5].

Таким образом, постоянно переживаемый стресс и его последствия составляют серьёзную угрозу психическому здоровью студентов. Во многом это обусловлено спецификой возраста многих студентов, ведь юность - это период жизни, когда личностные ресурсы кажутся неисчерпаемыми, а оптимизм по отношению к своему здоровью преобладает над заботой о нём. Сильная ориентации на переживание настоящего, высокая мотивация достижений вытесняют из сознания студента возможные опасения, связанные с последствиями длительного стресса.

На основе анализа литературных источников мы предположили, что студенты 4 курса характеризуются более высоким уровнем стрессоустойчивости по сравнению со студентами 1 курса, при этом отмечаются различия в используемых копинг-стратегиях в зависимости от профилей обучения. Эмпирическое исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». Общая выборка составила 90 человек. Выборку составили студенты-психологи, студенты физико-математического факультета и студенты академии физической культуры и спорта. Исследование проводилось за 1 месяц до экзаменационной сессии.

Исходя из положения о том, что стрессоустойчивость представляет собою прежде всего совокупность личностных качеств, мы предположили, что тревожность здесь играет ключевую отрицательную роль. Оценка общего уровня тревожности студентов производилась с помощью методики «Шкала тревожности» (Дж. Тейлор). Полученные результаты в целом говорят о среднем уровне тревожности студентов – психологов и студентов академии физической культуры и спорта. Так, среднее значение общего уровня тревожности у студентов-психологов составило 19,2 балл, на 4 курсе среднее значение составило 16,7 баллов. Студенты 1 и 4 курса академии физической культуры и спорта показали результат равный 17,4 и 15,6 б. соответственно. Средние значения тревожности говорят о том, что это более или менее спокойные студенты, достаточно активные и общительные, хотя встречаются случаи, когда появляется беспокойство, не обоснованное сложившимися обстоятельствами.

Высокий уровень тревожности выявлен у студентов физико-математического факультета. Так на 1 курсе этот показатель равен 22,1 баллам, а у студентов 4 курса - 20,3 баллам. Представителей этой группы студентов физико-математического факультета отличает замкнутость и малая общительность. Как правило, они безынициативны, что связано с ожиданием неудачи и низкой самооценкой.

Мы также выявили более низкие показатели тревожности во всех исследуемых группах на 4 курсе по сравнению со студентами 1 курса. Вероятно, это свидетельствует о снижении влияния социального стресса на студентов к концу обучения, который имеет большую интенсивность при поступлении в университет, в связи с решением задач адаптации и приобщения к студенческим формам коллективной жизни. При этом общая тревожность у студентов академии физической культуры и спорта как на 1, так и на 4 курсе выражена несколько меньше, чем у представителей других профилей обучения. Наивысший же показатель тревожности как на 1, так и на 4 курсе был выявлен у студентов физико-математического факультета, что в свою очередь, указывает нам на связь со спецификой обучения.

По результатам сравнительного анализа данных нами выявлены статистически значимые различия общего уровня тревожности. Так, уровень тревожности студентов 1 курса физико-математического факультета значимо выше уровня тревожности студентов 1 курса академии физической культуры и спорта» (UЭмп = 67, UКр = 72 при P≤0,05). Аналогичная тенденция сохраняется на 4 курсе указанных профилей обучения (UЭмп = 66,5, UКр = 72 при P≤0,05).

Является очевидным, что физические упражнения, оказывают выраженный антистрессорный эффект. В результате снижается уровень тревожности и психоэмоционального напряжения, агрессивности и фрустрации. По всей видимости, высокий уровень регулярной физической активности выступает своеобразной стихийной стратегией для снятия напряжения.

Особый интерес для нас представляла оценка уровня стрессочувствительности (показателя, обратного стрессоустойчивости) студентов 1 и 4 курсов разных профилей обучения. Для решения данной задачи мы использовали тест Ю.В. Щербатых [6]. Среднее значение уровня чувствительности к стрессу у студентов-психологов и студентов физико-математического факультета 1 курса соответствуют норме, что говорит о наличии сочетания у студентов данных групп личностных качеств, позволяющих им более или менее противостоять психологическим перегрузкам в целом без негативных последствий для своей психики и окружающих. Высокие значения, полученные студентами академии физической культуры и спорта свидетельствует об устойчивости студентов данной группы к стрессу, стойкости и сопротивляемости (резистентности) к стрессу. Студенты данной группы стабильны и уравновешены, они способны оценивать свои возможности и способности встретить стресс и сопоставлять их с предъявляемыми требованиями, внешними или внутренними, исполняющими роль стрессоров, и таким образом адекватно перерабатывать

стрессоры.

Полученные данные подтверждаются данными статистического анализа по критерию Крускала-Уоллиса, демонстрирующего наличие значимых различий уровней чувствительности к стрессу между студентами 1 курса всех исследуемых профилей обучения (Н = 9,367, Р0,01 = 0,009). Согласно полученным данным, студенты 1 курса физико-математического факультета оказались на первом месте по уровню чувствительными к стрессу, чему может способствовать выявленный нами более высокий уровень тревожности. Студенты-психологи 1 курса расположились на втором месте, а третье место заняли студенты 1 курса академии физической культуры и спорта. Сравнительный анализ стрессочувствительности студентов 4 года обучения выявил достоверно значимые различия между студентами-психологами и студентами академии физической культуры и спорта» (UЭмп = 71,5, UКр = 72 при Р≤0,05), а также между группой студентов физико-математического факультета и группой студентов академия физической культуры и спорта (UЭмп = 54,5, UКр = 56 при Р≤0,01). Можно сделать вывод о том, что уровни чувствительности к стрессу у студентов-психологов 4 курса и студентов физико-математического факультета значимо выше уровня стрессочувствительности студентов 4 курса академии физической культуры и спорта.

Нас также интересовало, существуют ли различия уровней стрессочувствительности между студентами 1 и 4 курсов определенных профилей обучения. Обнаружено, что уровень стрессочувствительности студентов 1 курса физико-математического факультета значимо выше уровня чувствительности к стрессу студентов 4 курса (UЭмп = 67, UКр = 72 при Р≤0,05)., что может быть обусловлено адаптационным периодом студентов 1 курса в университете и более высоким уровнем тревожности у студентов данной группы. Различия между остальными группами студентов являются статистически не значимыми.

Как мы видим, результаты исследования стрессочувствительности согласуются с данными, полученными по методике «Шкала тревожности» (Дж. Тейлор). А именно, высокий уровень тревожности сопровождается низким уровнем стрессоустойчивости. Возрастание стрессоустойчивости влечет снижение уровня тревожности. И напротив, повышение уровня тревожности сопровождается снижением стрессоустойчивости.

Итак, менее всего чувствительными к стрессу оказались студенты академии физической культуры и спорта, которые обладают также более низким уровнем тревожности по сравнению со студентами других профилей обучения. В то же время студенты физико-математического факультета оказались наиболее стрессочувствительными, чему может способствовать более высокий уровень тревожности. Показатели студентов – психологов находятся в пределах средних значений.

Представляет интерес анализ факторов, вызывающих учебный стресс у студентов 1 и 4 курсов разных профилей обучения. Общими стрессогенными переменными для всех студентов как 1, так и 4 курсов являются большая учебная нагрузка, строгие, несправедливые преподаватели и страх перед будущим. Можно предположить, что это связано с тем, что студенты 1 курса только начинают своё обучение в ВУЗе, которое предполагает большое количества заданий по разным учебным дисциплинам, к чему, вероятно, студенты ещё не адаптировались в полной мере. Студенты 4 курса, напротив, выпускаются из университета, что также предполагает решение определенного круга достаточно сложных учебных задач. Интересен тот факт, что стрессогенность такого фактора как «страх перед будущим» на 4 курсе выше, чем на 1 курсе обучения у студентов всех профилей. Страх будущего, вероятно, связан с тем, что студенты завершают обучение в университете, после чего на них накладывается определенная ответственность в связи с необходимостью начала профессиональной деятельности, трудоустройства и самостоятельного обеспечения себя, осознанием начала новой взрослой жизни.

Было выявлено, что для студентов всех выборок конфликт в группе не является стресс-фактором, что может быть связано с тем, что студенты 1 курса находятся на стадии адаптации, у них еще не сложилась структура студенческой группы и в ней еще нет установленных и закрепившихся правил и норм поведения. А у студентов 4 курса, напротив, уже устоявшиеся коллективы, у них есть четкая структура, иерархия статусов и ролей. Также, для студентов всех групп, кроме студентов – психологов наименее стрессовыми являются такие факторы как отсутствие учебников и непонятные, скучные учебники.

Вместе с тем, обнаружены некоторые различия по стрессогенным факторам между студентами разных профилей обучения. У студентов - психологов 1 курса вызывают стресс жизнь вдали от родителей и нерегулярное питание. А вот проблемы в личной жизни пока студентов не волнуют. Для студентов-психологов 4 курса наиболее значимым является такой фактор, как неумение правильно организовать свой режим дня. В это время уже не беспокоит жизнь вдали от родителей и проблемы совместного проживания с другими студентами.

Для студентов 1 курса физико-математического факультета наиболее стрессовыми выступают неумение правильно организовать свой режим дня и нежелание учиться (разочарование в профессии). А для студентов 4 курса наиболее стрессогенными являются такие факторы, как излишне серьезное отношение к учебе, нежелание учиться (разочарование в профессии) и проблемы в личной жизни. Также нужно отметить, что студентов 4 курса мало беспокоят такие проблемы как совместное проживание с другими студентами и нерегулярное питание.

У студентов как 1, так и 4 курса факультета академия физической культуры и спорта вызывает стресс неумение правильно распорядиться ограниченными финансами, но как можно заметить выраженность данного стрессового фактора к 4 курсу снижается. Студентов 1 курса также беспокоит нежелание учиться или разочарование в профессии. Наименьший стресс у студентов как 1, так и 4 курса вызывает такой фактор, как и жизнь вдали от родителей.

Данные исследования свидетельствуют о том, что учебный стресс у студентов 1 и 4 курсов данных профилей обучения проявляется в основном на психологическом уровне. Физиологические признаки проявления стресса, связанного с учёбой не выражены ни в одной из групп студентов, что может свидетельствовать о высоком уровне здоровья респондентов. Что же помогает студентам эффективно справляться со стрессом во время обучения в вузе?

Результаты исследования используемых копинг-стратегий демонстрируют, что основными способами снятия стресса являются сон и общение с друзьями или любимым человеком. Студенты-психологи для снятия волнения применяют лекарственные успокоительные средства, техники дыхания, агрессию, прогулки на свежем воздухе или используют еду как способ снятия напряжения. Студенты 4 курса подходят к данному вопросу более сознательно, что, на наш взгляд, обусловлено спецификой психологического образования в

целом. Так студенты часто используют для снятия предэкзаменационного волнения позитивное мышление, техники дыхания, саморегуляцию, самоанализ, а также стараются хорошо подготовиться к экзамену или же сходить на вечеринку. В то же время студенты как 1, так и 4 курсов академии физической культуры и спорта чаще всего практикуют применение такого приема борьбы со стрессом, как физическая активность, что, видимо, связано со спецификой их учебно-профессиональной деятельности. Наиболее популярными способами снятия напряжения в выборке студентов физико-математического факультета являются такие приёмы, как сон, вкусная еда и общение с друзьями или любимым человеком. Алкоголь, сигареты и наркотики редко используются во всех исследуемых группах.

Выводы. Подводя итог нашему исследованию, можно заключить, что стресс - это неотъемлемая часть повседневной жизни каждого студента. Во многом от самого студента зависит как часто и продолжительно он будет находиться в стрессовом состоянии. Его реакции стресс, режим питания, двигательная активность, качество отдыха и сна, взаимоотношения с окружающими – это тот ключевой ресурс, который определяет образ жизни, а, следовательно, и общую стрессоустойчивость. Следует также отметить, что правильно организованная педагогическая деятельность, с учетом специфики обучения также может способствовать оптимизации эмоционального состояния студентов.

Литература:

1. Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М.: Просвещение, 1993. – 542-543 с.

2. Лазарус Р.С. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу // Психологические факторы на работе и охрана здоровья. – М.: Женева, 1999. – 121-126 с.

3. Лаптева Н.М. Анализ основных подходов к изучению феномена стрессоустойчивости. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/6/0238/6_0238-381.shtml. – Дата доступа: 15.02.2008.

4. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 2009. – 124 с.

5. Фаустов А.С., Щербатых Ю.В. Коррекция уровня экзаменационного стресса у студентов как фактор улучшения их здоровья // Здравоохранение Российской Федерации. – 2001. – №4. – С. 38-39.

6. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2006. – 256 с.

Психология

УДК 37.015.32; 159.922

доктор психологических наук, профессор Суворова Ольга Вениаминовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
студент Сингина Ирина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
аспирант Савлова Марина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Российская академия народного хозяйства и государственной
службы при Президенте Российской Федерации» (г. Нижний Новгород)

ОТНОШЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ЗНАЧИМЫМ ВЗРОСЛЫМ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЛА И СТРУКТУРЫ СЕМЬИ

Аннотация. В статье анализируются результаты эмпирического исследования отношения младших школьников к значимым взрослым в зависимости от пола и структуры семьи. Результаты изучения отношения младших школьников к матери показывают, что отрицательная модальность отношения к матери у детей из полных семей отсутствует, но встречается у 10 % детей из неполных семей, как у мальчиков, так и у девочек. Позитивное отношение к отцу выявлено у подавляющего большинства детей из полных семей (84 %) и лишь у пятой части детей из неполных семей.

Большинство младших школьников независимо от структуры семьи позитивно относятся к учителю (90 % / 82 %), однако отношение четверти детей из неполных семей амбивалентно. Амбивалентность отношения младших школьников к близким взрослым обнаруживается как общая тенденция, для детей из неполных семей она выражена в два раза интенсивнее.

Ключевые слова: младший школьник, отношение, значимые взрослые.

Annotation. The article analyzes the results of empirical studies of the attitudes of younger students to a significant adult depending on gender and family structures. The results of a study of the relations of Junior schoolchildren to the mother show that the negative modality of the relationship to the mother's children from full families is missing, but is found in 10% of children from single-parent families, boys and girls. A positive attitude to the father revealed the vast majority of children from full families (84 %) and only a fifth of children from one-parent families.

Most younger students regardless of the family structure have a positive attitude to the teacher (90 % / 82 %), however a quarter of children from one-parent families ambivalent. The ambivalence of the relations of younger schoolboys to close adult detected as a General trend, children from incomplete families it is expressed two times more intense.

Keywords: Junior high school student, the attitude of significant adults.

Введение. Младший школьный возраст завершает эпоху детства и является решающим периодом когнитивного развития и становления чувства компетентности ребенка. В тоже время, это период активного становления социальной компетентности и готовности личности к решению задач развития в последующих возрастах, в условиях школьной жизни.

Становление социальной компетентности младшего школьника происходит в процессе освоения норм и смыслов социально-нравственного поступка через включение в широкую систему межличностных

отношений, ключевую роль в которой играет учитель [1], [3], [5]. Роль родителей, родительского общения и взаимодействия, семейной микросреды в становлении личности младшего школьника не снижается, а в ряде аспектов, усиливается и возрастает, например, в аспектах эмоциональной поддержки, понимания и принятия ребенка [2], [6], [7], [8]. Тем не менее, младший школьник склонен в ряде жизненных и социальных ситуаций ориентироваться на мнение учителя, предпочитая его мнение родительским оценкам [4].

Исследования влияния неполной семьи на развитие личности младшего школьника немногочисленны, однако в них подчеркивается влияние неполной семьи на неблагополучие ребенка через систему складывающихся в ней взаимодействий, а также искаженной ролевой структуры [9], [10].

Таким образом, развитие личности и психологическое здоровье младшего школьника в целом зависит от благополучия в системе отношений со значимыми взрослыми, учителями и родителями. Гармонизация системы отношений младшего школьника со значимыми взрослыми - важная задача для практики психологической службы в школе. В этой связи представляется актуальным исследование проблемы отношения младших школьников к значимым взрослым в зависимости от пола и структуры семьи, что позволит практическому психологу конкретизировать направления работы с детьми.

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования явилось изучение отношения младших школьников к значимым взрослым в зависимости от пола и структуры семьи.

Мы полагаем, что модальность отношений младшего школьника к родителям и учителю будут зависеть от пола, а также от состава семьи, при этом, условия воспитания в неполной семье будут менее благоприятны для развития системы позитивных отношений ребенка со значимыми взрослыми.

Эмпирическое изучение отношения ребенка к значимым взрослым проводилось с помощью методики «Межличностные отношения ребенка» (Р. Жиль). В исследовании принимали участие 100 детей младшего школьного возраста от 7 до 9 лет (2 класс), из них 50 мальчиков и 50 девочек. При этом 50 детей из неполных семей и 50 детей из полных семей.

Распределение отношений к матери младших школьников из полных и неполных семей по субъективным оценкам детей (методика Р. Жиля) представлены в таблице 1.

Таблица 1

Отношение к матери младших школьников из полных и неполных семей

Модальность отношения	Дети из полных семей		Дети из неполных семей	
	чел.	%	чел.	%
Положительное	45	90	39	78
Скорее положительное	5	10	6	12
Скорее отрицательное	0	0	2	4
Отрицательное	0	0	3	6

Данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что у подавляющего большинства детей из полных семей отношения к матери положительное, отрицательная модальность оценок отсутствовала. Тем не менее, у 10 % младших школьников из неполных семьей была выявлена статистически незначимая тенденция к отрицательному отношению к матери (Хи-квадрат критерий Пирсона, $p < 0,01$).

В таблице 2 представлена субъективная оценка отношения к матери у младших школьников в зависимости от полноты семьи и пола.

Таблица 2

Отношение к матери младших школьников в зависимости от пола и структуры семьи

Модальность отношения	Дети из полных семей				Дети из неполных семей			
	Мальчики		Девочки		Мальчики		Девочки	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Положительное	23	92	22	88	21	84	18	72
Скорее положительное	2	8	3	12	2	8	4	16
Скорее отрицательное	0	0	0	0	1	4	1	4
Отрицательное	0	0	0	0	1	4	2	8

Из таблицы 2 следует, что как в полных, так и в неполных семьях положительные отношения с матерью чаще выявлялись у мальчиков, чем у девочек.

В то же время, различия между мальчиками и девочками по отрицательному и амбивалентному отношению с матерью в неполной семье статистически значимы (Хи-квадрат критерий Пирсона, $p < 0,01$). Возможно, что в неполной семье идентификация девочки с матерью снижается, что снижает уровень «женской солидарности».

Распределение отношений с отцом младших школьников из полных и неполных семей по субъективным оценкам детей (методика Р. Жиля) представлены в таблице 3.

Таблица 3

Отношение к отцу младших школьников из полных и неполных семей

Модальность отношения	Дети из полных семей		Дети из неполных семей	
	чел.	%	чел.	%
Положительное	40	80	6	12
Скорее положительное	7	4	4	8
Скорее отрицательное	3	6	21	42
Отрицательное	0	0	19	38

Из данных таблицы 3 следует, что у большинства младших школьников из полных семей положительное отношение к отцу. Скорее положительные и скорее отрицательные отношения выявлялись в единичных случаях, а отрицательные отношения отсутствовали.

В то же время, в неполных семьях практически в половине случаев выявлялись скорее отрицательное отношение к отцу, достоверно реже отмечалось отрицательное, а скорее положительное и положительное выявлялись в единичных случаях.

В подавляющем большинстве неполных семей ребенка воспитывала только мать, что отрицательно сказывалось на отношениях ребенка с отцом. Различия достаточно значительные: у 82% детей (13 человек) из полных семей положительные отношения к отцу, а в группе из неполных семей только у 21% детей (3 человек) наблюдается положительное отношение к отцу. Различия между детьми из полных и неполных семей по отрицательному и амбивалентному отношению к отцу статистически значимы (Хи-квадрат критерий Пирсона, $p < 0,01$).

В таблице 4 представлены данные сравнительного анализа отношения к отцу у детей разного пола в зависимости от структуры семьи.

Таблица 4

Отношение к отцу младших школьников разного пола из полных и неполных семей

Модальность отношения	Дети из полных семей				Дети из неполных семей			
	Мальчики		Девочки		Мальчики		Девочки	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Положительное	20	80%	20	80%	5	20%	1	4%
Скорее положительное	3	12%	4	16%	2	8%	2	8%
Скорее отрицательное	2	8%	1	4%	10	40%	11	44%
Отрицательное	0	0%	0	0%	8	32%	11	44%

Данные, представленные в таблице 4, свидетельствуют о том, что в полных семьях положительное отношение к отцу выявлялись с примерно одинаковой частотой как у мальчиков, так и у девочек. Скорее положительное отношение было более типично для девочек, а скорее отрицательное – для мальчиков.

Совершенно иная картина отмечалась в неполных семьях. Положительное отношение к отцу чаще фиксировалось у мальчиков, а отрицательное – у девочек. В то же время, скорее положительное и скорее отрицательное отношение выявлялись в обеих подгруппах по полу примерно с равной частотой. Различия в отношении к отцу по полу существенны для подвыборки из неполных семей: девочки существенно более негативно, чем мальчики относятся к отцу, идентифицируясь с матерью.

Распределение отношения к учителю младших школьников из полных и неполных семей по субъективным оценкам детей из полных и неполных семей представлены в таблице 5.

Таблица 5

Отношение к учителю младших школьников из полных и неполных семей

Модальность отношения	Дети из полных семей		Дети из неполных семей	
	чел.	%	чел.	%
Положительное	41	82	29	58
Скорее положительное	4	8	12	24
Скорее отрицательное	4	8	5	10
Отрицательное	1	2	4	8

Из таблицы 5 видно, что у подавляющего большинства младших школьников из полных семей отношение к учителю положительное (82 %). Скорее положительное и скорее отрицательное отношение выявлялись достоверно реже, а отрицательное - в единичных случаях.

В то время, как у школьников из неполных семей положительное отношение к учителю отмечалось лишь в двух третях случаев (58 %), у четверти опрошенных оно были скорее положительное (24 %), а отрицательное отношение к учителю выявлялось в 8% случаев, что статистически значимо чаще, чем у детей из полных семей.

Таким образом, несмотря на то, что в целом для детей младшего школьного возраста характерно положительное отношение к учителю, у детей из неполных семей наблюдается негативное восприятие учителя, что может говорить о личностной незрелости, неготовности к школьному обучению.

В таблице 6 представлены данные об особенностях отношения к учителю в зависимости от пола школьников.

Таблица 6

Отношение к учителю младших школьников разного пола из полных и неполных семей

Модальность отношения	Дети из полных семей				Дети из неполных семей			
	Мальчики		Девочки		Мальчики		Девочки	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Положительное	20	80%	21	84%	12	48%	17	68%
Скорее положительное	2	8%	2	8%	7	28%	5	20%
Скорее отрицательное	2	8%	2	8%	4	16%	1	4%
Отрицательное	1	4%	0	0%	2	8%	2	8%

В таблице 6 видно, что положительное, скорее положительное и скорее отрицательное отношение к учителю у школьников из полных семей не зависело от пола, в то же время, отрицательное отношение отмечалось только у мальчиков. У школьников из неполных семей положительное отношение к учителю было более типично для девочек, тогда как скорее положительное и скорее отрицательное – для мальчиков. Различия в отношении к учителю по полу и структуре семьи статистически значимы (Хи-квадрат критерий Пирсона, $p < 0,01$).

Выводы. Таким образом, наша гипотеза в основной своей части подтвердилась.

В группе детей из полных семей положительное отношение к матери выявлялись чаще, чем в группе детей из неполных семей (90 % / 78 %). Кроме того, только у детей из неполных семей отмечалось отношение к матери отрицательной модальности (10 %). Положительное отношение к матери чаще выявлялись у мальчиков, чем у девочек независимо от структуры семьи (Хи-квадрат критерий Пирсона, $p < 0,01$).

Отношение младших школьников к отцу также обнаруживает зависимость от структуры семьи: в полных семьях у большинства детей были положительные отношения с отцом, а в неполных семьях в половине случаев выявлялись отрицательные отношения к отцу ($p < 0,01$). В полных семьях положительные отношения к отцу выявлялись с равной частотой, как у мальчиков, так и у девочек. В неполных семьях положительные отношения с отцом гораздо чаще фиксировались у мальчиков, а отрицательные – у девочек.

Положительные отношения с учителем у детей из неполных семей они отмечались реже, чем у детей из полных семей. Кроме того, у школьников из неполных семей чаще наблюдается негативное восприятие учителя, что может говорить о личностной незрелости, неготовности к школьному обучению. Отношение к учителю у школьников из полных семей не зависели от пола, тогда как отрицательные отношения отмечались только у мальчиков, у школьников из неполных семей отрицательное отношение к учителю встречается как у мальчиков, так и у девочек ($p < 0,01$).

Литература:

1. Дубровина И.В., Прихожан А.М. Возрастная и педагогическая психология. Издательство: Академия. Серия: Высшее образование. - 2003. - 368 с.
2. Ивенских, И.В., Сорокоумова, С.Н., Суворова, О.В. Профессиональная готовность будущих педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивной практики // Вестник Мининского университета. - 2018. - Т. 6. № 1 (22). - С. 12.
3. Максакова, В.И. Организация воспитания младших школьников : метод. пос. для учителя / В.И. Максакова. – М.: Просвещение, 2003. – 254 с.
4. Раттер, М. Помощь трудным детям: Пер. с англ. / Общ. ред. А. С. Спиваковской; Предисл. О. В. Баженовой и А. Я. Варга — М.: Прогресс, 1987. — 424 с.
5. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология — СПб.: Издательство «Питер», 2000. — 416 с.
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. Шульга, Т.И. Работа с неблагополучной семьей. М.: Дрофа, 2005. – 256 с.
10. Эйдемиллер, Э.Г., Добряков, И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. СПб.: Речь, 2003. – 336 с.

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Фокина Ирина Владимировна
Вологодский государственный университет (г. Вологда);
кандидат психологических наук Соколовская Ольга Константиновна
Вологодский государственный университет (г. Вологда);
кандидат психологических наук, доцент Носова Наталья Валентиновна
Вологодский государственный университет (г. Вологда)

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И ЕЕ СВЯЗЬ С ЦЕННОСТЯМИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме выявления роли ценностей в формировании жизнестойкости подростков. Изучение ценностных детерминант жизнестойкости в подростковом возрасте представляется актуальной задачей в контексте понимания внутренних механизмов преодоления стрессовых жизненных ситуаций и кризисов развития, сохранения психологического здоровья подрастающего поколения. Представлены результаты исследования, показывающие, что подростки, ориентированные на новые впечатления в процессе социально значимых достижений, отличающиеся субъектной позицией, демонстрируют большую жизнестойкость.

Ключевые слова: жизнестойкость, ценности, ценностные ориентации, подросток.

Annotation. The article is devoted to the problem of identifying the role of values in shaping the hardiness of adolescents. The study of value determinants of hardiness in adolescence is an urgent task in the context of understanding the internal mechanisms of overcoming stressful life situations and crises of development, preservation of psychological health of the younger generation. The results of the study show that adolescents focused on new experiences in the process of socially significant achievements, respecting accepted cultural customs, demonstrate greater hardiness.

Keywords: hardiness, values, value orientation, teenager.

Введение. Современное развитие общества характеризуется осознанием необходимости поиска путей создания благополучных условий развития личности, ее эффективной самореализации. Изменения, происходящие в системе образования, в первую очередь отражают эти тенденции. Новый образовательный стандарт общего образования в качестве критериев оценки результатов обучения и воспитания определяет готовность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем осознанного и интенсивного присвоения нового социального опыта, а не только освоением определенных предметных знаний и навыков в рамках конкретных дисциплин [6].

Интенсивность современной жизни, нестабильность настоящего, неуверенность в будущем негативно сказываются на состоянии физического и психического здоровья подрастающего поколения. Развитие современного подростка протекает в условиях политических, информационных и социально-экономических угроз, что коренным образом влияет на ценностно-смысловую сферу личности, определяет трудности в профессиональном и личностном самоопределении, актуализирует саморазрушающие тенденции. Противостоять негативному процессу может поиск психолого-педагогических технологий актуализации ресурсов личности, способности преодолевать трудные жизненные обстоятельства. В качестве одного из личностных ресурсов рассматриваем жизнестойкость [3, 7].

На сегодняшний день проблема жизнестойкости у подростков особенно актуальна, что подтверждается большим количеством исследований в аспекте преодоления школьниками трудных жизненных ситуаций, подросткового одиночества. Рассматриваемые аспекты оказываются значимым фактором в увеличении количества психических расстройств, увеличения суицидальных попыток.

Данный феномен был довольно подробно исследован и предложен в психологической терминологии ученым-психологом С. Мадди. Жизнестойкость определяется им как паттерн системы установок и навыков, разрешающий преобразовать изменения в окружающей действительности в возможности человека.

Подростки сталкиваются с огромным количеством проблем и кризисов. Их разрешение требует высокой адаптации, умения продуктивно справляться с настигающим стрессом, изменяющимися обстоятельствами жизни. В данной взаимосвязи особую заинтересованность представляет анализ связей жизнестойкости как личностной диспозиции и её компонентов (вовлеченности, контроля, принятия риска) с ценностями как одними из основных регуляторов действий. Иначе говоря, конкретизация связей жизнестойкости и личностных ценностей даст возможность эффективнее самосовершенствовать жизнеспособность [4, 8].

Таким образом, изучение жизнестойкости в подростковой среде весьма важно в современной психологии, так как это содействует формированию нового общества, в частности возможности личности устоять перед напряженными актуальными ситуациями и переоценить их как новую допустимость.

В отечественной психологии проблема трудных и экстремальных жизненных ситуаций изучалась многими авторами, опирающимися на такие понятия, как копинг-стратегии, стратегии совладания с нелегкими жизненными ситуациями, посттравматическое стрессовое расстройство: Ф.Е. Василюк, М.Ш. Магомед-Эмгаюв, К.М. Муздыбаев., М.М. Решетников, Н.В. Тарабрина и другие.

Подростковый возраст является сензитивным для формирования структур ценностно-смысловой сферы личности [5]. Происходит переосмысление отношений подростка к себе и различным сторонам жизни. Изучение ценностных детерминант жизнестойкости в подростковом возрасте представляется актуальной задачей в контексте понимания внутренних механизмов преодоления стрессовых жизненных ситуаций и кризисов развития, сохранения психологического здоровья подрастающего поколения.

Целью нашего исследования выступает изучение связи жизнестойкости с ценностями в подростковом возрасте.

Для диагностики были использованы: 1) методика Шварца для изучения ценностей личности [1]; 2) опросник жизнестойкости (С. Мадди) в адаптации Д.А. Леонтьева[2].

Изложение основного материала статьи. Эмпирическое исследование было организовано и проведено на базе общеобразовательных школ города Вологда в 2018 году. Выборка составила 163 человека: 78 юношей и 85 девушек. В исследовании участвовали обучающиеся 9-х классов в возрасте 14-15 лет.

Первой задачей нашего исследования было изучение жизнестойкости подростков. Для этого мы

использовали «Опросник жизнестойкости» С. Мадди, в адаптации Д.А. Леонтьева.

В целом, у 27 % подростков выявлен высокий уровень жизнестойкости, то есть им свойственна уверенность в том, что даже в неприятных и трудных ситуациях и отношениях стоит быть «внутри» событий и в контакте с окружающими людьми, активно участвовать в происходящем, потому как они убеждены, что в происходящем всегда есть нечто стоящее и интересное для личности, какие-то ресурсы развития.

У большей части опрошенных подростков (60%) наблюдается средний уровень жизнестойкости. Такие дети верят в себя, они трудолюбивы, уверены, что могут добиться всего, чего захотят, умеют принимать самостоятельные решения. Они готовы к деятельности, связанной с преодолением трудностей, готовности к самостоятельному планированию и ответственности. При этом им свойственна экстернальность в сфере достижений, отрицание активности.

13 % подросткам с низкими показателями жизнестойкости свойственно испытывать отчужденность, ощущение себя «вне» жизни. Для этой группы характерна как неуверенность в выборе деятельности, так и отсутствие чувства собственной предназначенности. Такие подростки мало рассматривают жизнь как способ приобретения опыта, не склонные идти на риск и узнавать новое, а скорее стремятся к простому комфорту и безопасности, потому что новое для них может нести в себе элемент угрозы.

Жизнестойкость включает в себя три сравнительно самостоятельных компонента: вовлеченность, контроль и принятие риска. При этом жизнестойкость у испытуемых в первую очередь определяется «принятием риска». У 66% подростков данный компонент жизнестойкости имеет высокий уровень выраженности.

Второй задачей нашего исследования было изучение ценностей подростков с помощью методики Ш. Шварца. Для каждого из 10 типов типа ценностей на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов, в соответствии с теорией Шварца, был посчитан средний балл, и проранжированы данные значения по степени значимости. Результаты представлены ниже в Таблице 1.

Таблица

Средние показатели значимости типов ценностей

Типы ценностей	На уровне нормативных идеалов		На уровне индивидуальных приоритетов	
	Средние значения	Ранговые значения	Средние значения	Ранговые значения
Конформность	4,43	5	1,91	7
Традиции	3,51	9	1,1	9
Доброта	4,7	1	2,17	3
Универсализм	4,18	7	1,71	8
Самостоятельность	4,55	3	2,1	5
Стимуляция	4,1	8	2,31	2
Гедонизм	4,25	4	2,52	1
Достижения	4,39	6	2	6
Власть	2,97	10	0,67	10
Безопасность	4,6	2	2,07	4

Как видно из таблицы 1, на уровне нормативных идеалов, то есть на уровне убеждений, для обследованной выборки наиболее значимыми являются ценности «безопасность», «самостоятельность» и «доброта». На уровне индивидуальных приоритетов, то есть конкретных поступков, наиболее значимы такие ценности, как «доброта», «стимуляция» и «гедонизм».

Для выявления связи между компонентами жизнестойкости и ценностями в подростковом возрасте был использован непараметрический коэффициент корреляции Спирмена.

Было выявлено, что существует связь между компонентом жизнестойкости «контроль» и ценностью «стимуляция» (rs = 0,254*) на уровне убеждений. Данная связь показывает, что чем в большей степени подростки ориентированы на впечатления и глубокие переживания, тем более они мотивированы к поиску способов влияния на стрессогенные изменения в противовес беспомощности и пассивности. Если подросток ориентирован на стимуляцию, то ситуацию неуспеха он воспримет как вызов и испытание лично себе. Такое отношение повлечет за собой стремление изменить ее, поиск новых условий и изменение требований по отношению к своим действиям. Если у подростка есть потребность в положительных эмоциях, то у него будет проявляться стремление реализовать себя именно в той деятельности, которая будет приносить ему удовлетворение. При этом он будет контролировать свое поведение и направлять его в то русло, которое для него будет наиболее эффективным. Например, подросток не удовлетворен своей оценкой за проект, считает ее низкой. В случае ориентации на ценности «стимуляцию», и он будет прилагать усилия, чтобы повысить оценку – доработать, публично защитить и т.п.

На уровне индивидуальных приоритетов выявлено три статистически значимые связи: между компонентом жизнестойкости «принятие риска» и ценностью «традиции» (rs = - 0,248*), также между компонентом жизнестойкости «вовлеченность» и ценностью «достижения» (rs = 0,304**). Третья связь обнаружена между показателем общей жизнестойкости и ценностью «достижения» (rs = 0,259*).

Следовательно, чем больше подростки ориентированы на уважение традиций, принятие обычаев, идей, существующих в культуре, тем менее они демонстрируют готовность обучаться на своем положительном и негативном опыте. Подросток поддерживает и уважает обычаи, идеи культуры, религии, то есть отражает ценность группы, принадлежность к ней. Традиции выступают как символ групповой солидарности, гарантий принадлежности к группе, в которой есть свои нормы, ритуалы, верования. В подростковом возрасте ребенок стремиться показать свою взрослость, самостоятельность, тем самым отделяется от взрослых, в том числе принятых традиций и обычаев. Такие подростки вступают в неформальные группы, где могут «существовать по- своему», открыты новому опыту, готовы рисковать. Принимая риск, подростки убеждены в том, что все то, что с ними случается способствует их развитию, и любой стресс - это опыт. Подросток пытается спокойно относится к неудачам и находить в себе силы пережить трудную жизненную ситуацию, сделать вводы и на

основе нового опыта двигаться дальше.

Также может отметить, что чем в большей степени подростки ориентированы на личный успех в какой-либо деятельности, соответствующей социально-культурным нормам и правилам, чем больше они проявляют социальную компетентность, свободно владеют своими знаниями, умениями и навыками, тем больше они чувствуют себя достаточно ценными и значимыми, чтобы включиться в решение сложной жизненной задачи, потребность в контакте с другими людьми, быть в курсе всех происходящих вокруг дел и в целом способны к преодолению сложных жизненных ситуаций.

На основе полученных результатов были разработали рекомендации для родителей и педагогов по созданию условий формирования жизнестойких ценностей у подростков.

Выявленная связь компонента жизнестойкости «контроль» и ценности «стимуляция» может быть учтена в следующих рекомендациях:

- для родителей: оказывать поддержку ребенку в том случае, если он стремиться изменить ситуацию, когда он неудовлетворен результатом; беседовать с подростком на тему его увлечений и интересов, предлагать их реализацию в каких-либо кружках, секциях, проектах и т.д.; создавать условия для реализации потребности в новых впечатлениях в социально полезной деятельности.

- для педагогов: организовывать для подростков (вместе с подростками) мероприятия, обеспечивающие получение новых впечатлений (походы, экскурсии и т.д.); создавать условия для того, чтобы ребенок мог выбрать какое-либо занятие (кружки, секции, группы по интересам и т.д.), приносящие ему удовольствие и положительные эмоции.

Выявленная связь компонента жизнестойкости «принятие риска» и ценности «традиции» может быть учтена в следующих рекомендациях:

- для родителей: следует уважать, принимать и поддерживать самостоятельность подростка, его решения (в рамках его социальной компетентности); помогать ребенку переживать трудную жизненную ситуацию, опираясь не столько на ценности общества и семьи, а сколько на возможности самого ребенка.

- для педагогов: создавать ситуации для проявления подростками самостоятельности (дежурство, в дни самоуправления, при организации мероприятий); организация кружков, секций, клубы, отряды и т.д. для стимуляции самовыражения и самоопределения подростков.

Связь компонента жизнестойкости «вовлеченность» и ценности «достижения».

- для родителей: вместе с ребенком заниматься интересующим его делом, заинтересовывая и нацеливая на желаемый результат; поддерживать подростка в его начинаниях, формируя мнение, что любой результат - это жизненный опыт, новая ступенька на пути к цели.

- для педагогов: предлагать и мотивировать детей на участие в школьной жизни (школьный совет, школа примирения, школьные мероприятия и т.д.), нацеливая их на результат; организовывать мероприятия на условии добровольного участия с системой поощрения.

В соответствии с ФГОС представленные рекомендации по вопросам формирования жизнестойкости можно использовать при разработке программы воспитания и социализации обучающихся, которая включает в себя такие направления, как духовно-нравственное развитие, формирование экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни.

Выводы. Анализ полученных результатов исследования позволяет сделать выводы о том, что общий уровень жизнестойкости подростков выше среднего. В структуре жизнестойкости у подростков преобладает «принятие риска», следовательно, подростки стремятся к развитию, черпая знания из своего опыта. Они убеждены в том, что все то, что с ними происходит, способствует их развитию, они готовы действовать при отсутствии надежных гарантий успеха.

Для подросткового возраста характерно стремление получить свободу от контроля старших, установить свои законы и правила (как в поведении, так и в духовных ценностях). Доброта выбирается подростком в качестве основополагающей ценности с принятием ее как руководствующего принципа жизни. Подростку важно сохранение взаимодействия и благополучия с теми людьми, с которыми он находится в личных контактах. Подростки высоко ценят дружбу и такой тип межличностных отношений, как любовь.

В большей степени подростки ориентируются на такие ценности и индивидуальные приоритеты, как доброта, безопасность, стимуляция и гедонизм. Все это связано с социально-психологическими особенностями подросткового возраста и уровнем развития общества.

Подростки, ориентированные на новые впечатления в процессе социально значимых достижений, отличающиеся субъектной позицией, демонстрируют большую жизнестойкость.

Литература:

1. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. - Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 70 с.
2. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. - Москва: Смысл, 2006.
3. Соколовская, О. К. Особенности жизнестойкости у подростков, воспитвыающихся в детском доме / О. К. Соколовская // Актуальные проблемы социальной работы. - Вологда: ВГПУ, 2013.
4. Соколовская, О.К. Просоциальные ценности как фактор психологической устойчивости подростков к негативному влиянию интернет-технологий // Психология человека в условиях здоровья и болезни / Отв. ред. М. Г. Рябова. Тамбов: ТРОО «Общество содействия образованию и просвещению «Бизнес-Наука-Общество», 2015. С. 283-288.
5. Фокина, И.В. Специфика ценностных ориентаций подростков с девиантным поведением / И.В. Фокина // Вестник института. Научно-практический журнал ВИПЭ ФСИН России: Преступление. Наказание. Исправление. – 2010. – С. 61 – 63.
6. Фокина, И.В. Учет возрастных психологических особенностей подростков и юношества в деятельности специалиста по работе с молодежью / И.В. Фокина // Бизнес. Наука. Образование: проблемы, перспективы, стратегии: материалы российской науч.-практ. конф. с междунар. участием, г. Вологда, 26 мая 2015 г.: в 2 ч. – Ч. 2 / под ред. д.э.н., проф. Л.С. Усова. – Вологда: Вологодский институт бизнеса, 2015. – С. 594-599.
7. Фоминова, А. Н. Жизнестойкость личности: монография / А. Н. Фоминова. – Москва: Интеграл, 2012. – 132 с.
8. Чаусова, О.А. Особенности процесса формирования жизнестойкости подростков в условиях образования / О.А. Чаусова // Сибирский научный вестник. – 2012. – № 1. – С. 84-92.

УДК 159.937

кандидат психологических наук, доцент Хмелевская Ольга Евгеньевна
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный медицинский университет» Минздрава РФ (г. Владивосток);
ассистент кафедры Яворская Марина Владимировна
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный медицинский университет» Минздрава РФ (г. Владивосток)

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ ОБ АДДИКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ (ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ)

Аннотация. В данной статье изложены представления женщин и мужчин в возрасте от 18 до 22 лет об аддиктивной личности на примере зависимых от психоактивных веществ и гемблинга с целью проверки имеющихся различий в представлениях обследуемых. Зависимые люди вызывали у мужчин и женщин совершенно разные ассоциации. Молодые женщины в большей степени критично относятся к аддиктам, а мужчины, в свою очередь, в некоторых моментах относятся лояльно. Выявленные различия в социальных представлениях мужчин и женщин на один и тот же феномен могут определить подходы к разработкам программ превенции и профилактики формирования аддикций.

Ключевые слова: представление, аддиктивная личность, алкогользависимый, наркозависимый, игровая зависимость, гендер.

Annotation. This article describes the views of women and men between the ages of 18 and 22 on the addictive. This is an example of dependence on psychoactive substances and gambling to check the existing gender differences in the views of the subjects. Dependent people caused completely different associations men and women. Young women are more critical of addicts. Men showed loyalty to people with addictions. The revealed differences in the social perceptions of men and women the same phenomenon can determine approaches to developing prevention programs and preventing the formation of addictions.

Keywords: Key words: perception, addictive personality, alcohol dependent, drug addict, gambling addiction, gender.

Введение. Представление об окружающей действительности формируется под воздействием субъективной интерпретации информации, полученной личностью. По мнению А.Адлера, мировоззрение зависит от имеющейся у личности концепции мира, «чувства получают не реальные факты, а лишь субъективный образ их, отражение внешнего мира»4.

Основатель общей семантики Альфред Коржибский утверждал: «Язык подобен карте; он не является территорией, которую он изображает, но как карта он может быть хорош или плох. Если карта показывает структуру, которая отличается от представленной на ней территории…, то такая карта не просто бесполезна, она вредоносна, так как она дает ложные данные и сбивает с верного пути. Если кто-то решит ее использовать, он не сможет быть уверенным в том, что достигнет места назначения»5. Наши представления содержат в себе наши карты на территории, о которых мы имеем лишь смутные представления: «Ментальный мир есть лишь карта карт без конца»6.

О поэтапности процесса восприятия информации (создание первичного образа, образа-представления и синтеза первичного образа с образом – представлением) писал Г. Гельмгольц7. Синтез, считал ученый, - индивидуальная интерпретация воспринимаемой информации, связанная с переживаемыми эмоциями и чувствами, условиями, в которых формируется представление. В этом уникальность личности, создающей собственный миро-проект, свою «форму бытия-в-мире». Важно, какой картой пользуется личность, безусловно, речь идет о «миро-содержании», состоящем из « фактов, имеющих отношение к мирам; то есть содержание ссылок на способ, которым данная форма или конфигурация существования открывает проекты мира и сам мир и находится или существует в другом мире»8. Распознавание миров приводит к лучшему пониманию проблем общества и более направленной работы психологических служб: «тогда мы можем осмелиться подойти к нашей научной задаче распознания «миров», в которых пребывают наши пациенты… после сбора и сопоставления этих миров вместе мы можем понять форму существования нашего пациента»9. Так, «распознавание миров» другого человека тесно связано с самосознанием распознающего, с его способностями к рефлексии и эмпатии. Информация, поступающая к нам, систематизируется и осмысляется избирательно в зависимости от имеющегося опыта, так происходит «формирование четкой модели отношения к миру»10.

Общепринятая общественная оценка мешает нашему восприятию феномена, наполняет его ложным содержанием, часто необъяснимыми страхами. А. Коржибский считал важным анализировать семантические проблемы со «структурной, системофункциональной и лингвистической точки зрения».11 Устранение бессознательных семантических затруднений приводит к освобождению от внутренних мифов.

Актуальными общественными проблемами являются алкогольная и наркотическая аддикции, «обросшие» мифами и фантазиями. Гемблинг (далее мы используем термин «игровая зависимость») стал тяжелым «наследием» 90-ых годах прошлого столетия. Непонимание данных феноменов затрудняет

---

[4] там же

[5] Коржибский А., «Наука и психическое здоровье», Книга II, Глава XXIV Русский перевод © 2007, Олег Матвеев http://olegmatveev.org

[6] Бейтсон Г. Экология разума: Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии. М.: Смысл, 2000. - 476 с.

[7] Гельмгольц, Г. О восприятии вообще // Хрестоматия по психологии. Психология ощущений и восприятия. М.: ЧеРо, 2002.

[8] Бинсвангер Л. Экзистенциально-аналитическая школа мысли из кн. Экзистенциальная психология. М.: Апрель Пресс & ЭКСМО-Пресс, 2001

[9] Там же

[10] Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии. М.: «Когито-центр», 2002. – 220 с.

[11] Коржибский А., «Наука и психическое здоровье», Книга II, Глава XXIV. с. 96

коммуникативные связи общества с этой группой людей: «Ожидание опасности, или ненадлежащая оценка ситуации, обладает защитным эффектом, поскольку обычно оно склонно уменьшать или блокировать страх, испуг, или удивление… подобное предвосхищение или ожидание делает организм подготовленным, и разница между подготовленным и неподготовленным организмом, стоящим перед лицом опасности или боли, может решительнейшим образом повлиять на то, в какую сторону склонятся чаши весов»12. Любая неопределенность имеет под собой семантическую основу. Конструктивное общение возможно только при полном осознавании побудительных мотивов поступков партнера по взаимодействию13. Важно преодолеть имеющиеся стереотипы восприятия, привести в осознанность семантическое наполнение изучаемого явления. Это может помочь грамотно проводить реабилитацию зависимых.

Проведенное данное исследование направлено на изучение вопросов, связанных с представлениями молодежи о зависимой личности. Отметим, что существует достаточное количество психологических исследований по данной тематике. Однако жизнь требует новых дополнений к изучению этого сложного феномена ввиду остающихся вопросов: какие представления лежат в основе формирования общественных взглядов на феномен аддикции; как воспринимаются в обществе алкоголь и наркозависимые, если число пьющих не уменьшается, а значительная часть молодежи охотно осуществляет пробы психоактивных веществ; различаются ли взгляды и фантазии мужчин и женщин на один и тот же феномен? Эти вопросы могут стать определяющими подходами к психокоррекционной работе.

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняли участие 60 человек в возрастном диапазоне от 18 года до 22 лет. Были сформированы две группы по тридцать человек: молодые женщины и мужчины. Это социальная группа, активно вступающая в социальную жизнь государства которая с возрастом будет ее определять.

Работа проводилась с октября 2017г. по январь 2018 г. в городе Владивосток. В качестве методического инструментария использована тестовая батарея, состоящая из трех методик и авторского опросника: метод «Незаконченных предложений»; метод «Свободных ассоциаций»; «Семантический дифференциал», авторский опросник «Я тебя так вижу». Проверка сделанных предположений об имеющихся различиях в представлениях женщин и мужчин об аддиктивной личности на примере зависимых от психоактивных веществ и гемблинга была проведена с помощью статистического U-критерия Манна-Уитни.

Качественный анализ полученных результатов.

Метод свободных ассоциаций. У девушек наркозависимый ассоциировался со словами: зависимый, слабый, беспомощный, грубый, потерянный, слабохарактерный. Меньше всего было ассоциаций со словами: жалкий, неопрятный, больной, замкнутый, злой, худой. Эти данные показаны в таблице 1.

Таблица 1

Ассоциации девушек, связанные с наркозависимой личностью

ассоциации	Слабый	Глупый	Больной	Беспомощный	Жалкий	Неопрятный	Грубый	Потерянный	Зависимый	Замкнутый	Неадекватный	Опасный	Агрессивный	Злой	Апатичный	Худой	Слабохарактерный	Неуверенный	Тревожный	Несчастный
n	5	2	1	3	1	1	3	3	12	1	2	2	2	1	2	1	3	2	1	2
ранг	2	10	17	4,5	17	17	4,5	4,5	1	17	10	10	10	17	10	17	4,5	10	17	10

В представлении девушек алкогользависимый человек больной, слабовольный, эгоист. Меньше всего ассоциаций возникло со словами зависимый, неадекватный. Эти данные показаны в таблице 2.

[12] Коржибский А., «Наука и психическое здоровье», Книга II, Глава XXIV. С. 102
Русский перевод © 2007, Олег Матвеев http://olegmatveev.org

[13] Семиченко, В. А. Психология общения. - Киев.: «Магістр-S», 1998.

Таблица 2

Ассоциации девушек, связанные с алкогользависимой личностью

ассоциации	Слабохарактерный	Сломанный	Больной	Слабый	Боязливый	Беспомощный	Растущенный	Слабовольный	Эгоист	Небритый	Неопрятный	Несчастный	Зависимый	Неадекватный
n	2	2	11	2	3	3	2	4	4	2	2	2	1	1
ранг	9	9	1	9	4,5	4,5	9	2,5	2,5	,9	9	9	13,5	13,5

Человек с игровой зависимостью чаще всего ассоциировался со словами: азартный, зависимый, слабый. Меньше всего игрок ассоциировался со словами: активный, скучный. Эти данные показаны в таблице 3.

Таблица 3

Ассоциации девушек, связанные с «игроками»

Ассоциации	n	ранг
Азартный	10	1
Безумец	4	5
Скучный	3	7
Зависимый	6	2
Слабый	5	3
Двуличный	4	5
Слабовольный	4	5
Активный	1	8

Согласно данным полученным с помощью методики «Незаконченные предложения» девушки во всех случаях из предложенных заданий продолжали предложения с негативным отношением к объекту исследования. Они считают, что алкозависимые и наркозависимые: бесперспективные, зависимые, плохие, умирающие, ненужные, агрессивные, нестабильные, слабые, потерянные. Игроки воспринимаются ими как лживые, хитрые, ненадежные.

Группа юношей также негативно восприняли наркозависмых, алкозависимых и игроков. Они считают, что алкоголики и наркоманы: ужасные, агрессивные, опасные, без будущего, грязные, болеющие, психованные, слабовольные. Игроки видятся как должники, азартные, несчастные, одинокие, наглые. Мы наглядно видим, что представления девушек и юношей отличаются друг от друга. Несмотря на это, испытуемые всё же проявляют желание общаться и взаимодействовать с подобными людьми, ссылаясь на то, что в нашем мире огромное число людей и также немало аддиктивных личностей, с которыми очень часто приходится иметь дело.

Свободные ассоциации мужчин. Ассоциативный ряд мужчин представлен меньшим количеством слов. Чаще всего наркозависимый у них ассоциировался со словами гнилой, мерзкий, слабый. Ассоциация слабый совпало с ассоциациями девушек о наркомане. Меньше всего наркоман ассоциировался со словами: слабохарактерный, трусливый, ненадежный, нестабильный. Эти данные представлены в таблице 4.

Таблица 4

Ассоциации мужчин, связанные с наркозависимой личностью

Ассоциации	n	ранг
Слабохарактерный	1	8
Трусливый	2	6
Мерзкий	4	2,5
Гнилой	11	1
Слабый	4	2,5
Зависимый	3	4
Нестабильный	2	6
Ненадежный	2	6

Алкогользависимый чаще всего ассоциировался со словами: слабый, зависимый, дебошир. Меньше всего было ассоциаций со словами: безвольный, безнадежный. Интерес представляет сравнение с ассоциациями девушек, у которых, напротив одной их ведущих ассоциаций стало определение «слабовольный», а менее ассоциировался алкогользависимый с зависимым и неадекватным. Результаты приведены в таблице 5.

Таблица 5

Ассоциации мужчин, связанные с алкогользависимой личностью

Ассоциации	n	ранг
Безвольный	2	4,5
Слабый	17	1
Безнадежный	2	4,5
Зависимый	3	2,5
Дебошир	3	2,5

Человек с игровой зависимостью у мужчин чаще всего ассоциировался со словом: азартный. Эта характеристика совпадает с характеристикой, ставшей определяющей у девушек. Она идет с большим разрывом с другими ассоциациями. Меньше всего игрок ассоциировался со словами: должник, одинокий, зависимый, злой. Результаты приведены в таблице 6.

Таблица 6

Ассоциации мужчин, связанные с «игроками»

Игрок	n	ранг
Злой	3	3
Азартный	21	1
Одинокий	3	3
Зависимый	3	3
Должник	1	5

При анализе выявлен факт разного количества ассоциаций, данных на стимулы «алкогользависимый», «наркозависимый» и «игрок». Больше всего ассоциаций вызвал у молодых женщин стимул «наркозависмый», а меньше всего ассоциаций вызвал «игрок». Возможно, это связано с разным объемом насыщенности информацией о наркомании и игровой зависимости. Кроме этого следует отметить, что мужчины представили практически в два раза меньше ассоциаций, чем девушки.

Метод «незаконченных предложений. Участникам исследования были предложены специальные бланки с незаконченными предложениями.

Женщины во всех случаях из предложенных заданий продолжали предложения с негативным отношением к объекту исследования. Они считают, что алкозависимые и наркозависимые: бесперспективные, зависимые, плохие, умирающие, ненужные, агрессивные, нестабильные, слабые, потерянные. Игроки в свою очередь: лживые, хитрые, ненадежные.

В ответах мужчин также звучало негативное отношение к нарко- и алкогользависимым, игрокам. Они считают, что алкоголики и наркоманы: ужасные, агрессивные, опасные, без будущего, грязные, болеющие, психованные, слабовольные. Игроки: должники, азартные, несчастные, одинокие, наглые.

Таким образом, представления мужчин и женщин наглядно отличаются друг от друга. Совпадение в данных характеристиках обеих групп пришлось на слово «агрессивные» (характеристика, относящаяся к нарко- и алкогользависимым). Не смотря на данные характеристики, респонденты в беседах всё же проявляют желание общаться и взаимодействовать с подобными людьми, ссылаясь на то, что в нашем мире огромное число людей и также немало аддиктивных личностей, с которыми очень часто приходится иметь дело.

Результаты авторский опросник «Я тебя так вижу». Далее всем участникам исследования, как девушкам, так и юношам был предложен небольшого размера опросник. Пример предложений из составленного опросника приведен ниже.

1.Наркоман для меня это…

А) Человек слабой воли (слабохарактерный)

Б) Человек, потерявший цель в жизни, неспособный ничем заняться

В) Человек, нуждающийся в помощи

Г) Человек, представляющий угрозу для общества

Д) Человек отвергнутый обществом

Е) Другое___

2.Алкоголик для меня это…

А) Человек слабой воли (слабохарактерный)

Б) Человек, потерявший цель в жизни, неспособный ничем заняться

В) Человек, нуждающийся в помощи

Г) Человек, представляющий угрозу для общества

Д) Человек отвергнутый обществом
Е) Другое___
3. Игрок для меня это….
А) Человек слабой воли (слабохарактерный)
Б) Человек, потерявший цель в жизни, неспособный ничем заняться
В) Человек, нуждающийся в помощи
Г) Человек, представляющий угрозу для общества
Д) Человек отвергнутый обществом
Е) Другое___

Ответы женщин. Результаты проведенного опроса показали, что алкоголик и наркоман для молодых женщин - это люди, нуждающиеся в помощи, причем алкозависимые нуждаются в помощи у меньшего числа респонденток. Как человека со слабой волей видят наркомана большее количество девушек, чем алкоголика. И почти треть девушек считает алкоголика потенциально более опасным, представляющим угрозу для общества, чем наркомана. Таким образом, молодые женщины считают наркомана и алкоголика человеком, который нуждается в помощи, а игрока - человеком, который потерял цель в жизни и не способен ничем другим заниматься. Результаты представлены в таблице 7.

Таблица 7

Ответы женщин на опросник

вопросы	ответы	женщины	мужчины
Наркоман для меня это	человек, нуждающийся в помощи	67%	-
	человек слабой воли	23%	23
	человек, представляющий угрозу для общества	10	70%
	человек, отвергнутый обществом	-	7%
Алкоголик для меня это…	человек, нуждающийся в помощи	57%	10%
	человек слабой воли	13%	27%
	человек, представляющий угрозу для общества	30%	63%
Игрок для меня это….	человек, потерявший цель в жизни, неспособный ничем заняться	70%	17%
	человек слабой воли	20%	50
	человек, нуждающийся в помощи	10%	33

Мужская выборка более жестко определила для себя нарко- и алкогользависимых как людей, представляющих угрозу для общества. Минимальное количество мужской выборки считает, что это люди, отвергнутые обществом и нуждающиеся в помощи. Это очень интересное наблюдение, говорящее о различиях в представлениях мужчин и женщин одного и того же феномена аддикции. Женщины в меньшем своем числе считают аддиктов угрозой для общества.

Анализируя незаконченные предложения опросника по поводу стимула «игрок» можно резюмировать, что парни в своем большинстве не считают игроков людьми, потерявшими цель в жизни, неспособными ничем заняться и лишь 33% респондентов полагают, что они нуждаются в помощи.

Методика семантического дифференциала. У женщин словосочетание наркозависимый человек в большей степени ассоциируется со словами: тяжелый, маленький, свежий, грязный, сложный. Словосочетание алкогользависимый человек в большей степени связано со словами: тяжелый, радостный, сложный, быстрый, грязный. Слово «игрок» получило большее число ассоциаций со словами: тяжелый, радостный, противный, сложный, добрый, грязный. Ответы мужчин показали, что наркозависимый человек у них ассоциируется со словами: тяжелый, сильный, темный, пассивный, простой, грязный. Алкогользависимого человека молодые люди видят: активным, противным, простым, напряженным, дорогим, добрым, свежим, грязным. К игрокам в связи с их ассоциациями можно отнести следующий словесный ряд: активный, напряженный, дорогой, свежий, грязный.

Статистический анализ полученных данных проведен с помощью математического U-критерия Манна-Уитни.

Критические значения проверки значимых различий в представлениях мужчин и женщин о наркозависимых представлены следующим образом: **UЭмп= 30** UКр $p \leq 0.01$ (**34);** $p \leq 0.05$ (**46**). В результате представления женщин о наркозависимых личностях отличаются от представлений о наркозависимой личности мужчин.

Критические значения для проверки значимых различий в представлениях мужчин и женщин об алкогользависимых выглядят так: **UЭмп= 6.5** UКр $p \leq 0.01$ (**7**) $p \leq 0.05$ (**13**). Полученные значения свидетельствуют о том, что представления об алкогользависимой личности также различаются по гендерному признаку.

Критические значения для проверки значимых различий в представлениях мужчин и женщин об «игроках» имеют следующие результаты: **UЭмп = 8.5** UКр $p \leq 0.01$ (**9**) $p \leq 0.05$ (**15**), что говорит о том, что представления женщин и мужчин также имеют значимые отличия.

Выводы. Таким образом, картина мира складывается у личности благодаря представлению. Даже по прошествии длительного времени вызванное ранее представление продолжает сохранять сложившийся в психике образ. В исследовании изучены представления молодых людей, определяющие их отношение к аддиктивной личности. Выявленные различия в социальных представлениях мужчин и женщин могут определить подходы к разработкам программ превенции и профилактики формирования аддикций, преодолеть сложившиеся в обществе стереотипы представления зависимой личности. В результате исследования были определены значимые различия между восприятием аддиктов по гендерному признаку на

1% уровне. Зависимые люди вызывали у мужчин и женщин разные ассоциации. Молодые женщины в большей степени критично относятся к аддиктам, а мужчины, в свою очередь, в некоторых моментах относятся лояльно.

Литература:

1. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии. М.: «Когито-центр», 2002. 220 с.
2. Бейтсон Г. Экология разума: Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии. М. Смысл, 2000. 476 с.
3. Гельмгольц Г.О. восприятии вообще // Хрестоматия по психологии. Психология ощущений и восприятия. М.: ЧеРо, 2002. С. 21-47.
4. Коржибский А. «Наука и психическое здоровье», Книга II. Глава XXIV Русский перевод © 2007, Олег Матвеев http://olegmatveev.org
5. Семиченко В. А. Психология общения. Киев.: «Магістр-S», 1998.
6. Экзистенциальный анализ. Пер. под ред. С. Римского. М.: Институт Общегуманитарных Исследований. (Глава Бинсвангер Л. Экзистенциально-аналитическая школа мысли). 2014. 272 с.

Психология

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);
профессор кафедры физического воспитания Лукин Юрий Леонидович
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье проанализировано понятие творческие способности, определена их значимость при развитии личности младшего школьника. В ходе экспериментального исследования выявлен уровень развития творческих способностей в младшем школьном возрасте и в целом их личностное развитие.

Ключевые слова: творческие способности, младший школьник, личностное развитие, креативность.

Annotation. The article analyzes the concept of creativity, determines their importance in the development of the personality of the younger student. The experimental study revealed the level of development of creative abilities in primary school age and their overall personal development.

Keywords: creativity, Junior high school student, personal development, creativity.

Введение. Общество движется по пути развития творческих способностей и мышления человека. Условием возникновения данного вопроса послужило внедрение инновационной деятельности на базе школы государственных стандартов второго поколения на первой ступени обучения. Федеральный компонент государственного образовательного стандарта начального общего образования направлен на реализацию качественно новой личностно-ориентированной развивающей модели массовой начальной школы, и одна из целей ФГОС является развитие личности школьника, его творческих способностей.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день произошло существенное обогащение функций образовательного процесса: помимо обучающей, воспитывающей и развивающей четко обозначилась функция ориентирования обучаемых на творческое саморазвитие.

На протяжении многих лет проблема развития творческих (креативных) способностей учащихся привлекает к себе пристальное внимание представителей самых различных областей научного знания - философии, педагогики, психологии, лингвистики и других, так как «в наши дни талант и творческая одаренность становятся залогом экономического процветания и средством национального престижа».

Творческая личность может легко адаптироваться в обществе, находить оптимальное решение сложных ситуаций. Она способна к саморазвитию и реализации своих способностей. В связи с этим появляется необходимость воспитывать творческого человека еще со школьной скамьи, что является одной из главных целей системы образования. Талант и творчество личности являются двигателями развития страны. Большую роль в формировании и развитии творческой личности учащихся играет школьное обучение и воспитание. Педагоги должны как можно раньше выявить творческие качества у школьников, обратить свою деятельность на их развитие [6, с. 218].

Проблема творческих способностей, их развития интересовала людей с давних времен. С этим связано отсутствие единства в понимании сущности творческих способностей, в установлении границ данного явления, что явилось причиной возникновения в психологии большого количества определений, классификаций, в основе которых лежат разные принципы.

Термин креативность появился в англо-американской психологии в 60-х годах 20 века для обозначения способности, отражающей свойство индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки. Креативность связывают с творческими достижениями личности.

В отечественной психологии креативность рассматривается как «творческость», творческие возможности человека, как некоторое особое свойство (устойчивая особенность) человеческого индивидуума, обусловливающее способность проявлять социально значимую творческую активность [2, с. 4].

Ввиду того, что творческие способности часто заменяют синонимом креативность в статье мы также будем использовать данный синоним.

Креативные способности не связаны прямо с уровнем общих и специальных способностей, которые являются реальным средством успешного осуществления деятельности, но не определяют однозначно творческий потенциал личности. Их вклад реализуется, лишь преломляясь через мотивационную структуру личности, её ценностные ориентации, т.е. нет творческих способностей, существующих параллельно с

общими и специальными (разделение коэффициента интеллекта и креативности Дж. Гилфордом).

В словаре-справочнике творческие способности определяются как синтез свойств и особенностей личности, ее уровневая характеристика, предполагающая наличие определенного свойства, обеспечивающего новизну и оригинальность продукта совершаемой деятельности, уровень ее результативности» [5, с. 124].

Д.Б. Богоявленская писала: «творческие способности есть способность к осуществлению ситуативно нестимулированной продуктивной деятельности, способность к познавательной самодеятельности. Ее проявление не ограничено сферой профессий умственного труда и характеризует творческий характер любого вида труда» [1, с. 94].

Согласно Дж. Гилфорду креативность имеет шесть параметров: 1) способность к обнаружению и постановке проблем; 2) способность к генерированию большого числа идей; 3) способность продуцировать разнообразные идеи (гибкость); 4) способность отвечать на раздражители нестандартно (оригинальность); 5) способность усовершенствовать объект, добавляя детали; 6) способность решать проблемы (способность к анализу и синтезу).

Говоря о формировании способностей, необходимо остановиться на вопросе о том, когда, с какого возраста следует развивать творческие способности детей.

Младший школьный возраст называют вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств - легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение для него - значимая деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни.

В возрасте 7-11 лет ребенок начинает понимать, что он представляет собой некую индивидуальность, которая, безусловно, подвергается социальным воздействиям. Он знает, что он обязан учиться и в процессе учения изменять себя, присваивая коллективные знаки (речь, цифры, ноты и др.), коллективные понятия, знания и идеи, которые существуют в обществе, систему социальных ожиданий в отношении поведения и ценностных ориентации. В то же время он знает, что отличается от других и переживает свою уникальность, свою «самость», стремясь утвердить себя среди взрослых и сверстников. Самосознание ребенка интенсивно развивается, а его структура укрепляется, наполняясь новыми ценностными ориентациями.

А.В. Карпов указывает, что творческое начало в ученике в полной мере может проявиться, если ученик будет свободен в самореализации. Отсюда со всей актуальностью встает проблема свободы в образовательном процессе, проявляющейся в «развитии деятельности по инициативе самого ребенка» [4, с. 188].

Воспитание творческих способностей у детей младшего школьного возраста в значительной степени связано с развитием их личности: самостоятельности, увлеченности, независимости в суждениях и оценках. Высокая академическая успеваемость не всегда сочетается с высоким уровнем творческих способностей. Ученым удалось выявить зависимость между академическими достижениями, уровнем способностей обучающихся и уровнем творческих способностей педагога [3, с. 257].

В ходе экспериментального исследования мы поставили цель определить творческие способности как фактор личностного развития младших школьников. Для реализации поставленной цели был подобран диагностический инструментарий: методика «Вербальная фантазия» авт. Р.С. Немов, методика «Скульптура» авт. Р.С. Немов, детский вариант многофакторного личностного опросника Р. Кеттелла. Выборка исследования представлена обучающимися 3 класса в количестве 16 человек. Экспериментальной базой выступила МБОУ «СОШ №7» г.Енисейска.

По результатам диагностического обследования были получены следующие результаты.

По результатом составления рассказов (методика «Вербальная фантазия») рассказы 68,7% испытуемых (11 учеников) от общего количества детей в классе, соответствуют среднему уровню развития воображения. Рассказы 18,8% респондентов (3 ученика) соответствуют низкому уровню развития воображения и всего 12,5% обучающихся (2 человека) показали высокий уровень. Не выявлено детей с очень низким и очень высоким уровнем развития вербального воображения.

По методике «Скульптура» 37,5% испытуемых (6 ребят) от общего числа учащихся, вылепили из пластилина очень простые фигурки, что соответствует 2-3 баллам и низкому уровню развития воображения. Работы 43,75% респондентов (7 детей) были сравнительно простые и имели небольшое количество обычных деталей. Они были оценены на 4-5 баллов, что соответствует среднему уровню развития воображения. И лишь 18,75% младших школьников (3 человека) отличились своими необычным работами, у них выявлен высокий уровень развития воображения.

По итогам изучения уровня творческих способностей младших школьников, выявлены дети с высоким уровнем креативности (4 ребенка: Е., А., Ю.). Мы находим возможным описать результаты по изучению личностного развития в сопоставлении с развитием творческих способностей именно этих детей.

Е. и А. имеют высокий уровень показателя В, который отражает хороший уровень развития вербального интеллекта. Эти результаты сопоставлены с итогами методики «Вербальное воображение», где эти ребята также получили высокий уровень. Ю. имеют высокий уровень показателя В, а в методике на вербальное воображение набрала 7 баллов, что соответствует среднему уровню, но необходимо указать на то, что это средний уровень стремящийся к высокому.

А. и Е. показали высокий уровень по шкале С, что характеризует их как эмоционально устойчивых, имеющих постоянные интересы, способных достигать своих целей детей.

Ю. имеет средний уровень показателя С, девочка только движется к высокому уровню «Я», но явно прослеживается то, что она достаточно настойчива и уверена в себе.

Низкий уровень показателя D показали Ю. и А., что говорит о них как эмоционально уравновешенных детях, которые стараются обходить помехи в их деятельности. Е. продемонстрировала средний уровень по данной шкале, что является нормой для эмоционально уравновешенного ребенка, имеющего вполне достаточную концентрацию внимания.

Все трое ребят показали средний уровень развития показателя Е, что говорит о них, как действующих активно, и вполне самостоятельных детях.

Е. и Ю. по показателям F и G имеют средний уровень, характеризующий их спокойными, общительными, находчивыми, вполне аккуратными в деталях и обладающими самоконтролем. А. показал высокий уровень обоих показателей, отличающих его энергичностью, активностью и чрезмерным

оптимизмом, чувством ответственности, целеустремленностью. По показателю F высокий уровень скорее связан с гендерными различиями, здесь мальчики по сравнению с девочками показывают более высокие оценки.

Ю. и А. проявили средний уровень показателя Н, они отзывчивы, дружелюбны, в достаточной мере решительны и имеют эмоциональные и художественные интересы.

Высокий уровень показателя Е. характеризует ее еще и тем, что ребенок легко вступает в контакты, не стесняется публичных выступлений.

Показатель I высок у всех детей, они имеют образность, художественное восприятие мира, обладают богатым воображением и эстетическим вкусом, что подтверждается результатами методик на развитие творческих способностей.

Уровень показателя О низок у всех троих ребят. Они спокойные, активные ребята.

По показателям Q3 и Q4 ребята находятся на среднем уровне их развития: умеют планировать, склонны доводить начатое до конца, находят удовлетворение в деятельности, но стремятся к достижениям и переменам.

Таким образом, исследование показало, что высокий уровень творческого развития имеют 3 детей – Ю., Е., А., показатели личностного развития подтверждают полученные данные. Полученные результаты исследования позволяют рассматривать творческое развитие младших школьников как фактор их личностного развития.

Выводы. В результате проведенного нами исследования лишь у 18,8% респондентов (3 ребенка) выявлен высокий уровень творческих способностей, при этом их личностное развитие также соответствует средним и высоким показателям. Результаты остальных детей, вошедших в выборку исследования также соответствуют теоретическим данным: дети со средний или низкий уровень развития креативности в целом демонстрируют средний и низкий уровень личностного развития.

Полученные результаты позволяют определять творческие способности как один из факторов личностного развития детей младшего школьного возраста, причем они находятся между собой в прямо пропорциональном отношении.

Литература:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. Москва: Академия, 2012. 319 с.
2. Гнатко Н.М. Проблема креативности и явление подражания. Москва: ИПАН, 2014. 43 с.
3. Дубровина И.В. Психология / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан. Москва: Академия, 2008. 464 с.
4. Карпов А.В. Психология способностей / А.В. Карпов, Е.Ф. Ященко. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. 516 с.
5. Творчество: теория, диагностика, технологии: словарь-справочник / Под общ.ред. Т.А. Барышевой. Санкт-Петербург: Российский гос. педагогический ун-тим. А. И. Герцена, 2014, 296 с.
6. Тикеева Э.А. К вопросу о формировании и развитии творческих способностей учащихся начальных классов в процессе математического образования // Инновационная наука. № 1-2, 2015. С. 216-219.

Психология

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);
студент 4 курса факультета педагогики и психологии Чугорев Антон Сергеевич
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье произведен теоретический обзор понятия девиантное поведение, его феноменология и видовое многообразие. Определены факторы девиантного поведения в подростковом возрасте. Авторами статьи описан практический опыт изучения склонности к девиантному поведению подростков, описаны возможности коррекционно-развивающей работы с девиантами.

Ключевые слова: девиантное поведение, психологическая коррекция, подростковый возраст, отклоняющееся поведение.

Annotation. The article provides a theoretical overview of the concept of deviant behavior, reveals its phenomenology and species diversity. The factors of deviant behavior in adolescence are determined. The authors of the article describe the practical experience of studying the tendency to deviant behavior of adolescents, presented a number of remedial classes for identified during the experiment forms of deviant behavior.

Keywords: deviant behavior, psychological correction, adolescence, deviant behavior.

Введение. В последние годы в России возросла численность подростков, для которых цель жизни сводится к достижению материального благополучия любой ценой, к наживе любыми способами. Труд и учеба утратили общественную ценность и значимость, стали носить прагматический характер – больше получать благ, привилегий и меньше работать и учиться. Такая позиция подростков приобретает все более открытые и воинствующие формы, порождая новую волну потребительства, часто провоцирующие поведенческие девиации. Проблема девиантного поведения подростков занимает одно из первых мест среди других социальных и психологических проблем. Даже учитывая то, что в настоящее время очень трудно оценить девиантные отклонения в молодёжной среде, можно сказать, что масштабы девиации растут по многим показателям. Поэтому основной задачей решения данной проблемы девиантного поведения подростков становятся превентивные меры по предупреждению девиации, профилактика и, при

необходимости, психолого-педагогическая коррекция.

Изложение основного материала статьи. Глобальные перемены, происходящие сегодня в России, ведут к перестройке психологии человека (в том числе и молодого), его взглядов, убеждений, привычек, нравственных ценностей и социальных ролей. И если для одних преобразования не столь болезненны, то для других они становятся личной трагедией, приводящей к дезадаптации и девиации.

Изменения, происходящие в нашем обществе, практически разрушили ранее существовавшие представления о норме в поведении. Девиантное поведение значительной массы населения воплощает сегодня наиболее опасные для страны разрушительные тенденции. Однако существующая практика профилактики в полной мере не решает задачи по предупреждению девиантного поведения молодежи в целом и в подростковом возрасте в частности. Это обуславливает актуальность изучения проблемы девиантного поведения подростков.

Подростки наиболее чувствительны к социальным и психологическим стрессам. Именно в этом возрасте наблюдается резкий рост конфликтных, недисциплинированных, не умеющих владеть собой подростков. В особенностях трудновоспитуемости их кроются истоки алкоголизма, наркомании, нравственной деградации, правонарушений, преступности.

Проблема девиантного поведения подростков занимает одно из первых мест среди других социальных и психологических проблем.

Так, согласно общестатистическиим данным по стране среди молодёжи получили наибольшее распространение:

- пьянство и алкоголизм (в стадии зависимости) – 15-20%;
- наркомания (эпизодическое и регулярное употребление) от 1/4 до 1/3 до 100%;
- сексуальные отклонения – высокая потентность (анонимные вопросы показывают 10-15% подростков имеют гомосексуальный опыт;
- бродяжничество (дромомания) – цифры варьируются от 3,2 до 5 млн. детей (по России «уличных» детей, имеющих семью и кров, но живущих на улице – до 2 млн.);
- противоправное поведение - преступное (уголовно наказуемое) – около 50% подростков и молодёжи [4, с. 45].

Несмотря на то, что девиантное поведение уже достаточно изучено на современном этапе, все же остаются не решенные вопросы относительно коррекционной работы с подростками как наиболее восприимчивой группе общества к различным формам девиантного поведения.

Научное оформление изучения этого явления сформировалось лишь в конце XIX - начале XX вв., когда девиантное поведение стало предметом исследования различных наук, объектом исследования которых является человек. К таким наукам относятся: правоведение и медицина, психология и демография, философия и социология, история и статистика, этнография и антропология и др. Наряду с понятием «девиантное поведение» исследователями употребляются такие синонимичные, тождественные понятия, как: «дезадаптивное поведение», «асоциальное поведение», «неадекватное поведение», «конфликтное поведение», «делинквентное поведение» и др. К тому же, под понятием «девиантное поведение» понимают и определенные действия определенного человека, и устойчивые или неустойчивые массовые явления поведения.

Девиантное поведение, понимаемое как нарушение социальных норм, приобрело в последние годы массовый характер и поставило эту проблему в центр внимания философов, психологов, медиков, социологов, работников правоохранительных органов. Объяснить причины, условия и факторы, детерминирующие это социальное явление, стало всеобщей насущной задачей. Ее рассмотрение предполагает поиск ответов на ряд фундаментальных вопросов, среди которых - вопросы о сущности категории «норма» (социальная норма) и об отклонениях от нее.

Социальная норма - это необходимый и относительно устойчивый элемент социальной практики, выполняющий роль инструмента социального регулирования и контроля. Но в реформируемом обществе, где разрушены одни нормы и не созданы даже на уровне теории другие, проблема формирования, толкования и применения нормы становится чрезвычайно сложным делом [1, с. 68].

Социальные нормы, по мнению В.Н. Кудрявцева, могут быть подвержены классификации на основании различных критериев: по методу регулирования, а также по характеру санкций и той власти (авторитету), которая их охраняет, выделяются: право, мораль, политические нормы, обычаи, традиции, эстетические нормы, организационные, религиозные нормы [5, с. 58].

Е.В. Змановская определяет девиантное поведение как: «устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией» [2, с. 207].

В диалектическом контексте сущность девиантного поведения связывается с реакций общества на него, а потому и определяет, как «отклонение от групповой нормы, которое влечет за собой изоляцию, лечение, тюремное заключение или другие наказания нарушителя» [4, с. 146].

Коррекция девиантного поведения является социально-педагогическим и психологическим комплексом взаимосвязанных, взаимообусловленных операций и процедур, направленных на регуляцию мотиваций, ценностных ориентаций, установок и поведения личности, а через неё – на систему различных внутренних побуждений, регулирующих и корректирующих личностные качества, характеризующие отношение к социальным действиям и поступкам.

В зарубежной и отечественной науке описаны общие принципы и методы коррекционной работы с трудновоспитуемыми детьми и подростками. Главные из них следующие:

- принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач;
- единство диагностики и коррекции, коррекции и развития;
- единство возрастно-психологического и индивидуального в развитии;
- принцип коррекции «сверху вниз» (создание зоны ближайшего развития);
- принцип коррекции «снизу вверх» (тренировка уже имеющихся способностей);
- деятельностный принцип осуществления коррекции;
- нравственно-гуманистическая направленность психолого-педагогической помощи;
- понимание и сочувствие;
- прагматизм психолого-педагогического воздействия;

- своевременность психолого-педагогической помощи и поддержки;
- принцип возрастания сложности;
- учёт объёма и степени разнообразия материала и др. [3, с. 210].

В рамках единого педагогического процесса коррекция выступает как совокупность коррекционно-воспитательной и коррекционно-развивающей деятельности.

Коррекционно-воспитательная деятельность охватывает всю совокупность мер педагогического воздействия на личность ребёнка с отклонениями в поведении. Она направлена как на изменение познавательных способностей (особенно в младшем возрасте), так и его эмоционально-волевой сферы, улучшение индивидуальных личностных качество, а также на развитие его интересов и склонностей. Следует отметить, что учебная деятельность в подростковый период остаётся ведущим видом деятельности у абсолютного большинства детей и подростков [6, с. 89].

Таким образом, «образовательно-коррекционная деятельность в ходе учебно-воспитательного процесса представляет собой единый процесс эмоционального, оперативного и содержательного свойства, что даёт возможность корректировать не только внешнюю сторону учебно-познавательной деятельности, проявляющуюся в выполнении учебных заданий, но и внутреннюю, выражающуюся в отношении учащихся к учебному предмету вообще и в школе в частности».

Наряду с учебно-познавательной деятельностью подростки с девиантным поведением являются участниками и других видов деятельности: общественно-полезной, трудовой, спортивно-оздоровительной, художественно-эстетической, игровой и др.

Коррекционная направленность внеурочной воспитательной работы состоит в том, что педагогически запущенным и трудновоспитуемым подросткам предоставляется возможность удовлетворить свои интересы, реализовать свои потребности, проявить свои способности, оценить самого себя и быть оцененным другими в ходе участия во внеклассной работе, наконец, попытаться найти оптимальный вариант взаимоотношений со сверстниками и учителями и выбрать приемлемую форму поведения [6, с.6 7].

Внеурочная воспитательная деятельность (в отличие от учебно-познавательной) предоставляет возможность подростку не только свободы выбора действия, но и создаёт условия для упражнения и тренировки определённых эмоционально-волевых и нравственно-поведенческих качеств, выполнения общепринятых требований, соблюдения норм межличностных отношений.

Используя те или иные приёмы и методы педагогического воздействия в коррекционной работе с молодыми «девиантами», необходимо учитывать и то, что методы исправления личности влияют как на сознание, чувства, поведение, так и на развитие личности в целом. Комплексное применение методов делает их средством перестройки личностной системы подростков.

Сочетание индивидуального и коллективного педагогического и психологического воздействия, применение различных форм, методов и видов внеучебной деятельности в коррекционно-педагогической и психологической работе с подростками с отклоняющимся поведением усиливает её результативность, помогает сделать процесс преодоления недостатков в развитии личности и девиаций в поведении подростков реальным, действенным, а задачи по формированию положительных качеств его личности вполне осуществимыми [5, с. 69].

Также следует отметить, что для более эффективной коррекции необходим качественный диагностический подход к выявлению подростков с девиантным поведением, а также причин данного поведения.

С целью изучения уровня сформированности девиантного поведения подростков было организовано и проведено экспериментальное исследование на базе МБОУ «Лицей» г. Лесосибирска Красноярского края. Выборка исследования представлена учащимися подростками в количестве 20 человек, средний возраст которых составил 13,3 года.

В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики: опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орел; «Диагностический опросник для выявления склонности к различным формам девиантного поведения» (ДАП-П).

Анализируя полученные результаты подростков по методике «Склонность к отклоняющемуся поведению» по шкале «установка на социальную желательность» 40% испытуемых (8 человек) демонстрируют строгое соблюдение даже малозначительных социальных норм, умышленно стремятся показать себя в лучшем свете, 60% респондентов (12 подростков) не склонны скрывать собственные нормы и ценности, корректировать свои ответы в направлении социальной желательности.

По шкале склонности к преодолению норм и правил результаты в диапазоне от 50-60 Т-баллов показывают 25% испытуемых (5 подростков). Это свидетельствует о предрасположенности испытуемого к преодолению каких-либо норм и правил, склонности к отрицанию общепринятых норм и ценностей, образцов поведения.

У 25% испытуемых (5 человек) показатели находятся в диапазоне 60-70 Т-баллов, что говорит о нонконформистских установках подростка, о его склонности противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, о тенденции «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть. 50% испытуемых (10 подростков) готовы следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения.

По шкале склонности к аддиктивному поведению высокие показатели демонстрируют 45% респондентов (9 школьников). Эти подростки предрасположены к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, о склонностях к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем; у 55% испытуемых (11 человек) показатели ниже 50 Т-баллов свидетельствуют либо о невыраженности вышеперечисленных тенденций, либо о хорошем социальном контроле поведенческих реакций.

Анализируя результаты, полученные по шкале склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, мы пришли к выводу, что у 65% подростков (13 человек) низкие ценности собственной жизни, склонность к риску, выражена потребность в острых ощущениях, садомазохистские тенденции, у остальных 35% испытуемых (7 подростков) отсутствует готовность к реализации саморазрушающего поведения, отсутствует тенденция к соматизации тревоги, отсутствует склонность к реализации комплексов вины в поведенческих реакциях.

Результаты по шкале склонности к агрессии и насилию у 55% респондентов (11 человек)

свидетельствуют о наличии агрессивных тенденций, у остальных 45% ребят данная тенденция не выражена.

По шкале волевого контроля эмоциональных реакций 40% подростков, с девиантным поведение (8 человек) имеют слабый волевой контроль эмоциональной сферы, нежелание или неспособность контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Кроме того, это свидетельствует о склонности реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении, без задержки, о несформированности волевого контроля своих потребностей и чувственных влечений. У 60% испытуемых (12 человек) показатели низкие, что свидетельствует о невыраженности этих тенденций, о жестком самоконтроле любых поведенческих эмоциональных реакций, чувственных влечений.

Говоря о шкале склонности к делинквентному поведению, у большинства респондентов (75%) высокие показатели. Это свидетельствует о наличии делинквентных тенденций у подростков, и о низком уровне социального контроля. 25% испытуемых (5) данной группы имеют низкие результаты, что свидетельствует о невыраженности указанных тенденций.

Результаты диагностики подростков по методике «Диагностический опросник для выявления склонности к различным формам девиантного поведения» (ДАП-П), позволяют констатировать наличие у некоторых подростков склонности к различным проявлениям девиантного поведения.

Так 20% испытуемых (4 человека) отличаются высокой склонностью к делинквентному поведению. Такие подростки характеризуются большим смещением ценностей и приоритетов. Ими категорически отвергаются такие понятия, как труд, школа и семья. Зачастую с каждым днем увеличивается число конфликтных связей, а число социальных уменьшается. У 35% испытуемых (7 человек) выявлена средняя склонность к делинкветному поведению. Это означает, что данные подростки находятся в «зоне риска» и характеризуются деформацией ценностных ориентаций. Количество их социальных связей уменьшается, и могут возникнуть контакты с неформальными группами, которые в дальнейшем окажут отрицательное влияние на развитие и социализацию подростка. На этом уровне склонности к делинквентному поведению становятся более выражены такие особенности поведения, как: воровство, употребление алкогольных напитков и уход от организованной деятельности. 45% подростков (9 человек) отличаются низкой склонностью к делинквентному поведению. Такими подростками отвергаются любые формы проявления делинквентного поведения: воровство, агрессия, вредные привычки. Иногда подростки с низкой склонностью к делинквентному поведению могут не выполнять предписанных им норм, у них может наблюдаться вполне нормальное нарушение элементарных запретов.

Проанализировав полученные результаты по шкале склонности к аддиктивному поведению, мы можем констатировать, что большинство опрошенных подростков (60%) имеют высокий уровень склонности к аддиктивному поведению. Такие подростки характеризуются неспособностью к поддержанию каких-либо связей с другими людьми – все их связи носят лишь ситуативный характер. Они предрасположены к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния. Остальные 40% испытуемых отличаются низкой склонностью к аддиктивному поведению.

Анализируя результаты, полученные испытуемыми по шкале склонности к суициду, большинство подростков (70%) имеют тенденцию к совершению самоубийства.

Выводы. Таким образом, в результате проведенного нами исследования большинство опрошенных подростков имеют предрасположенность к уходу от реальности с помощью изменения своего психического состояния, имеют слабо развитый волевой контроль эмоциональной сферы, отличаются низкой склонностью к делинквентному поведению, имеют тенденцию к совершению самоубийства, не имеют выраженных агрессивных тенденций, не приемлют насилие как средство решения проблем.

Полученные результаты исследования дают нам основание выстраивать дальнейшую работы с данной группой подростков посредством коррекционно-развивающих занятий как в групповой, так и в индивидуальной форме.

Литература:

1. Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. Москва: Магистр, 1999. 96 с.
2. Змановская Е.В. Девиантология. Москва: Академия, 2004. 288 с.
3. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2000. 304 с.
4. Коэн А. Исследования проблемы социальной дезорганизации и отклоняющегося поведения // Социология сегодня. Москва: Владос, 2016. С. 45-49.
5. Кудрявцев В.Н. Социальные деформации (причины, механизмы и пути преодоления): монография. Москва: Норма ИНФРА-М, 2017. 136 с.
6. Раттер М. Помощь трудным детям. Москва: Прогресс, 2015. 424 с.

Психология

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)

ВЛИЯНИЕ МЕГАПОЛИСА НА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СОЦИАЛЬНЫХ ИЛЛЮЗИЯХ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье проанализированы основные подходы в к пониманию феномена социальных иллюзий, определены их психологические механизмы, выявлены особенности представлений о социальных иллюзиях у студентов крупных городов и мегаполисов.

Ключевые слова: социальная иллюзия, заблуждение, мифологема, стереотип, архетип, бессознательное, установка, городская ментальность.

Annotation. The article analyzes the main approaches to the understanding of the phenomenon of social illusions, defines their psychological mechanisms , reveals the features of ideas about social illusions in students of large cities and megacities.

Keywords: social illusion, delusion, mythologema, stereotype, archetype, unconscious, setting, urban mentality.

Введение. Проблема социальных иллюзий имеет исключительную актуальность, так как это неотъемлемая часть нашей повседневной жизни. Социальные иллюзии окружают нас во всех сферах общественной жизни, это фактически форма представлений человека о жизни, происходящих вокруг событий и явлений, это внутренний ресурс человека. Они могут быть представлены в политике, экономике, праве, культурном и образовательном пространстве, то есть в том, с чем может столкнуться человек на протяжении всей своей жизни. По поводу каждого явления и события у человека возникают собственные представления, т.е. человек проводит любую информацию через призму своих субъективных переживаний и ощущений. Данные представления как раз и могут оказаться иллюзорными. Они могут быть сформированы стихийно, как результат фантазий, мечтаний, самообмана, могут быть результатом сознательной деятельности. Для социальных иллюзий характерно взаимодействие с широким кругом общественных явлений, поэтому они могут быть связаны с социальными установками индивида, стереотипами и т. д.

Изложение основного материала статьи. В гуманитарной науке в настоящее время нет общепринятого определения социальных иллюзий. Так социальные иллюзии в философии рассматриваются как системы неадекватных представлений общества о себе самом, о своих гражданах, их взаимоотношениях друг с другом, о субъектах других обществ и культур, основанные на фантастических представлениях и верованиях, на завышенных или заниженных оценках собственного статуса и роли в истории. Определение дается в философской энциклопедии В. Кемеровым [5, 234].

Невозможно полно рассмотреть сущность социальных иллюзий, не изучив подробно категории, тесно взаимосвязанные: заблуждение, утопия, мифологема.

Одно из первых определений заблуждения принадлежит Платону. В его определении заблуждение понимается как нечто отклонившееся от пути, когда душа стремится к истине, но проносится мимо понимания». В Средние века господствовало отношение к заблуждениям как к «дьявольскому наваждению» [7].

В Новое время возникла тяга к практическому познанию окружающего мира, раскрытию подлинных знаний. Эти задачи решались видными мыслителями XVII в. Р. Декартом и Ф. Бэконом. Последний видел источники иллюзий в нас самих и в мире вокруг нас. Достичь истинного, объективного знания человеку, по мнению философов XVII в., нелегко, человек подвержен заблуждениям, источником которых являются особенности самого познающего субъекта [1; 15].

И. Кант полагал, что заблуждения возникают в результате воздействия чувственности на познание: «Заблуждение происходит только от незаметного влияния чувственности на рассудок» [4, с. 47].

По Г. Гегелю, абсолютная идея как разумное понятие есть всеобщность и познание, «все остальное есть заблуждение, смутность, мнение, стремление, произвол и бренность» [3, с. 123].

Экзистенциализм рассматривал человека как конечное существо, «заброшенное» в мир, постоянно находящееся в проблематичных, абсурдных ситуациях, в собственных иллюзиях, которые являются для него своеобразным лекарством, помогающим убежать от непонимания, тревоги в страну вымысла. По мнению экзистенциалистов, нет одной истины, их много, истиной является «субъективность», следовательно, её находят, углубляясь в себя, исследуя структуру своих переживаний.

Психология рассматривает социальные иллюзии двояко: и как мощный фактор, способный интегрировать и мобилизовывать общество, так и фактор, тормозящий развитие человека и общества. В отличие от рационального знания социальные иллюзии просты в понимании, они включают в себя метафоры и символы, которые доступны человеческому сознанию и легко усваиваются, влючая в себя бессознательный компонент они могут выступать не только с позиции идеологии, но и манипулировать общественным сознанием. Человеку порой проще поверить в навязанную ему иллюзию или пуститься в самообман, чем разобраться в реальном положении вещей. Социальная иллюзия, если рассматривать её механизмом самообман, может выступать как защитный механизм психики [8, с. 48-50].

Таким образом, можно предположить также и о том, что социальные иллюзии являются элементом в структуре личности человека, так как они позволяют сформировать собственную реальность, уйти от неприемлемой действительности. Всё это позволяет человеку, в случае, если он не способен примириться с реальностью, выжить в существующих условиях.

Поэтому мы придерживаемся точки зрения о том, что *социальные иллюзии* – комплексный феномен социальной жизни, в основе которого лежит «ложное» осознание индивидом тех или иных социальных или психических процессов и явлений [8, с. 5].

По мнению А. В. Курпатова, выделяют четыре «базовые» иллюзии: иллюзия опасности, иллюзия страдания, иллюзия счастья и иллюзия взаимопонимания. Это своего рода системные ошибки, которые уводят человека в иллюзорный мир грез и фантазий. Но порой именно они и являются для человека тем спасательным кругом, который держит его на плаву [6, с. 23-24].

Существуют различные классификации социальных иллюзий по различным критериям: по субъектам (иллюзии групп, коллективов, классов, народов, масс, рас, общества); по нормативности (иллюзии нормативные, пограничные и отклоняющиеся от нормы); по временным параметрам (кратковременные, длительные, постоянные); по приуроченности к источнику (ситуативные, актуальные, субъективные); по тональной окраске (нейтральные, минорные, мажорные); по уровню осознанности (осознаваемые, малоосознаваемые и бессознательные); по уровню контролируемости (спонтанные, неконтролируемые, контролируемые); по уровню напряженности (иллюзии, приводящие к стрессу, релаксации); по направленности психических функций субъекта (иллюзии по отношению к другим, по отношению к деятельности, иллюзии общения); по сферам жизни общества (экономические иллюзии, социальные иллюзии, иллюзии в духовной сфере) [8, с. 35-43].

Гарифуллин Р. предлагает следующую классификацию иллюзий: одни вызываются необычными внешними условиями и действиями субъектов (манипуляцией: заблуждением, обманом, играми и т. д.), при этом физиологические механизмы восприятия функционируют нормально. Другие обусловлены особым (например, патологическим и др.) функционированием физиологических механизмов, а также в силу сложности и, как следствие, незнания объекта восприятия. Первые из них являются манипуляционными иллюзиями, вторые – неманипуляционными [2, с. 78-80].

Изучение социальных иллюзий позволяет, с одной стороны, рассмотреть социально-психологические особенности личности, с другой стороны, специфику социума, того социального времени и окружения, в котором индивид живет [9].

Социальные иллюзии окружают нас во всех сферах общественной жизни, это фактически форма представлений человека о жизни, происходящих вокруг событий и явлений, это внутренний ресурс человека. Человек проводит любую информацию через призму своих субъективных переживаний и ощущений. Данные представления как раз и могут оказаться иллюзорными. Они могут быть сформированы стихийно, могут быть результатом сознательной деятельности, могут быть связаны с социальными установками индивида.

Можно выделить социально-экономические, социокультурные, социально-психологические основания социальных иллюзий [10].

Непонимание сути явлений и разногласия в сфере социально-экономических отношений порождает различные заблуждения и социальных иллюзии. К социокультурным основаниям социальных иллюзий относятся традиционные мифы, социальные мифы, религиозные мифы, коллективные архетипы, институционально создаваемые социальные мифы. Миф – это наиболее привлекательные для масс представления, на которых основываются устойчивые идеологии, оказывающие большое воздействие на массовое сознание. Основаниями также являются фольклор или народное творчество, которое сопровождает человека всю жизнь. Иллюзорное представление складывается еще с раннего детства на основе сказок, былин, колыбельных, игр и др. Сказочные представления в преобразованном виде дают о себе знать и в зрелом возрасте. С помощью этих представлений человек строит модель мира и осознает самого себя.

Цель нашего исследования явилось изучение влияния города на возникновение и протекание социальных иллюзий у студентов. Существует ряд психологических явлений и закономерностей, связанных с последствиями городского образа жизни, которые оказывают непосредственное влияние на формирование личности человека, его мировоззрение и мировосприятие окружающей среды: аномия, апатия, отчуждение, городской стресс, «неулыбчивость» горожан, «эмоциональное уединение», «обезличенность». В аспекте изучения проблемы влияния окружающей среды выделяют понятие городской ментальности – это групповое сознание во времени и пространстве большого города. Особенности городской ментальности ярко представлены в большом городе, который на определенном этапе своего развития приобретает новое качество и вместе с ним новые проблемы его жителей. Средние города сочетают в себе признаки как городского, так и сельского образа жизни и не всегда четко отражают проблемы, связанные со стремительным ростом городов. В связи с этим наиболее интересным показалось изучение представлений о феномене социальных иллюзий у студентов мегаполиса и студентов живущих в средних по размерам и численности городах. Насыщенный стрессами и событиями образ жизни мегаполиса оказал влияние и на отношение испытуемых к иллюзиям, что ярко отразилось в ответах респондентов.

Выводы. В ходе исследования представлений студентов о социальных иллюзиях было выяснено, что респонденты считают социальные иллюзии характерными для всех людей. Студенты гуманитарных специальностей воспринимают иллюзии как средство получения удовольствия, наслаждения, испытывают положительное отношение к ним. Студенты технических специальностей рассматривают иллюзии как препятствие в познании истины, правды, испытывают к ним отрицательное отношение. В целом, не воспринимая иллюзию как ценность, студенты не готовы расстаться с собственными иллюзорными представлениями, что свидетельствует о значимости иллюзий в структуре психики человека. Для большинства студентов иллюзии не желательны в личной жизни.

Также выявлены различия в представлении и отношении к социальным иллюзиям у студентов мегаполиса и небольшого города. В своих ответах студенты мегаполиса часто отмечают психические состояния, переживания, чувства, процессы, связывая их с социальными иллюзиями, что объясняется постоянным воздействием на сознание жителей большого города через эмоциональную сферу. На мировоззрение студентов оказывает влияние особенности жизни в мегаполисе, отсюда и различия в отношении к социальным иллюзиям: учащиеся мегаполиса преимущественно определяют иллюзии для себя, как манипулирование сознанием, студенты малых городов. Рассматривают изучаемый нами феномен как благоприятный либо препятствующий фактор в достижении цели (правды, истины).

Иллюзорные представления человека оказывают влияние на его представления об окружающем мире, на психику. Через феномен социальных иллюзий возможно изучение личности человека, его отношения к различным событиям, что свидетельствует о практической значимости и актуальности данного исследования.

Литература:

1. Бэкон Ф. Новый органон / Ф. Бэкон. – Рига: Звайгзне, 1989. – 315 с.
2. Гарифуллин Р. Иллюзионизм личности – философско-психологическая концепция / Р. Гарифуллин. – Йошкар-Ола: [б. и.], 1997. – 213 с.
3. Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет: в 2 т. / Г. В. Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1970. – Т. 1. – 671 с.
4. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант // Соч.: в 6 т. – М.: Мысль, 1994. – 591 с.
5. Кемеров В. Философская энциклопедия / В. Кемеров. – М.: Панпринт, 1998. – 585 с.
6. Курпатов А. В. Самые дорогие иллюзии / А. В. Курпатов. – Спб.: Нева, 2006. – 311 с.
7. Платон. Государство / Платон. – СПб.: Наука, 2005. – 572 с.
8. Шукшина, Л. В. Социальные иллюзии: детерминанты и основания / Л. В. Шукшина. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2008. – 148 с.
9. Шукшина Л.В Социальные иллюзии: Детерминанты и основания. / Л.В. Шукшина. Федеральное агентство по образованию, Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева". Саранск, 2008. 15.
10. Шукшина Л.В. Экзистенциальная ценность социальных иллюзий./ Л.В. Шукшина. диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук / Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева. Саранск, 2010 13

УДК 159.943:616-007.17-053.5\6

старший преподаватель кафедры Яворская Марина Владимировна
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный медицинский университет» Минздрава РФ (г. Владивосток);
кандидат психологических наук, доцент Катасонова Анна Васильевна
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный медицинский университет» Минздрава РФ (г. Владивосток)

КОПИНГ-СТРАТЕНИИ И МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У ПОДРОСТКОВ С СИНДРОМОМ ДИСПЛАЗИИ СОЕДИНИТЕЛЬНОЙ ТКАНИ

Аннотация. Данное исследование проведено у подростков 16-18 лет с дисплазией соединительной ткани средней степени выраженности для диагностики копинг-стратегий и механизмов психологической защиты. В результате исследования было выявлено, что пациенты с дисплазией соединительной ткани чаще используют такие копинги как «Дистанцирование», «Принятие ответственности», «Бегство-избегание», а также выраженные непродуктивные копинг-стратегии, которые не устраняют стрессовое состояние, а способствуют его усилению: «Смирение», «Растерянность», «Подавление эмоций», «Активное избегание» и «Отступление». У пациентов с ДСТ диагностированы неразрешенные внешние и внутренние конфликты по шкалам «Отрицание» и «Регрессия». Обследуемые без диспластических процессов максимально используют копинги «Поиск социальной поддержки», «Планирование решение проблем», «Положительная переоценка», продуктивные стратегии «Сохранение самообладания», «Проблемный анализ», «Оптимизм», «Сотрудничество», «Обращение за помощью», а механизмы психологической защиты у них не превышают нормативных значений.

Ключевые слова: подростки с ДСТ, копинг-стратегии, механизмы психологической защиты.

Annotation. This study was conducted in adolescents aged 16-18 with connective tissue dysplasia of moderate severity for diagnosis of coping strategies and mechanisms of psychological protection. As a result of the study, it was found that patients with connective tissue dysplasia often use such copyings as "Distances", "Taking responsibility", "Escape-avoidance". They have by pronounced unproductive coping strategies, which do not eliminate the stressful condition, but contribute enhance: "Humility", "Confusion", "Suppression of emotions", "Active avoidance" and "Retreat". Patients with DST are diagnosed with unresolved external and internal conflicts on the "Negative" and "Regression" scales. Subjects without dysplastic processes make maximum use of the copies of "Finding social support", "Problem solving planning", "Positive revaluation", productive strategies "Preserving self-control", "Problem analysis", "Optimism", "Cooperation", "Seeking help". Mechanisms of psychological protection in them do not exceed the normative values.

Keywords: teenagers with DST, coping strategies, mechanisms of psychological defense.

Введение. Благоприятная адаптация индивида в социуме, правильное реагирование в ситуации напряжения необходимо для успешного функционирования психического и физического здоровья в связи с повышением темпа жизни, увеличением эмоциональных, информационных перегрузок и требований к ресурсам человека.

Изложение основного материала статьи. Длительно существующая ситуация напряжения может истощить адаптационные ресурсы личности, нарушить функционирование жизнедеятельности и привести к развитию расстройств в психической или соматической сферах разной степени выраженности [3; 5; 6; 10]. Преодоление индивидом стресса, сохранение определённой устойчивости между требованиями окружающей среды и своими собственными ресурсами рассматривается R.S. Lazarus (1980) как копинг [24]. На современном этапе психологическая адаптация личности является целостной системой, объединяющей защитные механизмы и копинг-стратегии как приспособление личности к стрессовым ситуациям, которых достаточно много: активные конструктивные копинги и пассивные дезадаптивные механизмы психологической защиты [16; 22; 25]. Ряд авторов в отечественной литературе считает, что механизмы психологической защиты и механизмы совладания (копинг-поведение) рассматриваются как важнейшие формы адаптационных процессов индивида [1; 17; 18; 20]. В последнее время всё больше появляется работ, посвященных исследованию психологической адаптации личности в условиях хронического соматического заболевания [4; 19]. В настоящее время копинг рассматривают как стабилизирующий фактор, который способствует поддерживанию психосоматической адаптации во время стрессового воздействия [9]. Нарушение адаптации проявляется разным реагированием личности в условии соматического заболевания, возникновением психических и невротических нарушений. Состояние болезни, особенно степень её выраженности, достаточно резко изменяет отношение индивида с окружающим миром. Поэтому изменяется вся биопсихосоциальная система [13]. В этой системе заболевание выступает в качестве самостоятельного психотравмирующего фактора, нарушая и разрушая всё то, к чему привык индивид [11]. Юсупходжаев Р.В. с соавт. (2007) считает, что у пациентов в среднем возрасте 50,8±0,6 с инфарктом миокарда ведущие механизмы психологической защиты и копинг-стратегии являются устойчивыми и ригидными: снижение средних показателей защитного механизма по типу «замещение» говорит о том, что у пациентов с инфарктом миокарда блокирована относительно безопасная разрядка раздражения (гнева) и, таким образом, повышается риск психосоматических расстройств, таких как язва желудка, мигрень. Однако для них характерно стремление сохранить профессиональный статус и возможность продолжения активной трудовой деятельности. Исследование отдалённых последствий реабилитации показало, что отдельные виды реабилитации способствуют уменьшению неконструктивных копингов, что способствует применению конструктивных стратегий [23]. По мнению А.Н. Михайлова, В.С. Ротенберга (1990), Р.В. Юсупходжаева (2007), Исаевой Е.Р. (2009) копинг-поведение в ситуации тяжелой соматической болезни, может приводить к неадекватному восприятию тяжести заболевания, несоблюдению режима, пренебрежению лечением и формированию аногнозического отношения к болезни. Данный механизм совладания прогностически неблагоприятен в отношении психической адаптации и требует психологической коррекции [12; 23; 9]. По мнению Исаевой Е.Р. (2009) при исследовании копинг-стратегий у пациентов, страдающих артериальной гипертензией, установлено, что среди вариантов эмоционального копинга в подавляющем большинстве использовались неадаптивные формы, из которых встречались «Подавление эмоций» и «Покорность». При исследовании способности совладания со стрессом в когнитивной сфере установлено 69% неадаптивных,

21% адаптивных, 10% относительно адаптивных стратегий. Неконструктивные формы в 36% представлены копингом, отражающим пассивное поведение, связанное с недооценкой трудностей. Выбор стратегий адаптивных форм связан в 20% с повышением в сложной ситуации самоконтроля и самооценки «Сохранение самообладания». Пациенты молодого возраста в большей степени выбирали дезадаптивный способ совладания, способствующий поддержанию эмоционального напряжения. Выбор адаптивного типа отношения к болезни способствовал выбору конструктивным копинг-стратегиям, таким как протест, самообладание, сотрудничество, отвлечение. Пациенты с дезадаптивным типом отношения к болезни использовали в основном нерациональные копинги: подавление эмоций, покорность, диссимуляция, активное избегание. Исаевой Е.Р. обнаружена связь между дезадаптивным типом отношения к болезни и социальным статусом: неадекватный способ реагирования на болезнь может быть обусловлен неуверенностью пациента в социально-трудовой адаптации [9]. Гуреева (2009), Овчинников А.А. с соав. (2015) в своих работах считают, что для пациентов с ишемической болезнью сердца характерны такие копинг-стратегии как поиск социальной поддержки, бегство-избегание и принятие ответственности. Одним из ведущих защитных механизмов диагностировано отрицание, типичным защитным механизмом является интеллектуализация [7; 15]. По мнению Запесоцкой И.В. с соавт. (2013) для пациентов с ишемическим инсультом характерно преобладание компенсации и регрессии как защитных механизмов, доминирующими копинг-стратегиями являются дистанцирование и бегство-избегание [8]. У относительно здоровых людей Овчинниковым А.А. с соав. (2015) определены такие механизмы психологической защиты как реактивные образования, интеллектуализация и такие наиболее часто встречаемые копинг-стратегии как самоконтроль и планирование решения проблемы [15]. Исследования Труфановой О.К., Мануйловой О.В. (2014) выявили закономерность между возрастными особенностями респондентов, механизмами психологической защиты и способами совладания с болезнью. Чем моложе респонденты, тем сильнее у них выражены такие защитные механизмы, как отрицание реальности, регресс, рационализм. Чем старше пациенты, тем эти защитные механизмы выражены слабее, меньше выражена копинг-стратегия «бегство», при которой они стараются уйти в какой-либо вид деятельности или состояние, чтобы избежать проблем [21]. Тип внутренней картины болезни с восприятием муковисцидоза как выраженной угрозы для жизни у пациентов характеризуется амбивалентным использованием адаптивных копинг-стратегий оптимистического принятия болезни с мало адаптивным ее избеганием трудных жизненных ситуаций [2].

При подготовке данного исследования, работ, изучающих копинг стратегии и психологические защиты у подростков с различными заболеваниями найдено недостаточно. Поэтому мы посчитали целесообразным изучить у подростков с диспластическими процессами приспособительное поведение как сочетание сознательных механизмов преодоления стресса и бессознательных защитных механизмов, способных выступать единым защитным барьером личности. Копинговые стратегии поведения могут быть негибкими, незрелыми в ответ на стресс, показывают уязвимость личности, способствуют нарушению психической адаптации, особенно в состоянии болезни, что требует проведения реабилитационных мероприятий для минимизации стрессовых воздействий.

Данное эмпирическое исследование проведено в период с апреля 2018 по август 2018 года. Было выявлено 32 пациента, обратившихся на госпитализацию в Краевой клинический центр специализированных видов медицинской помощи г. Владивостока с синдромом дисплазии соединительной ткани средней степени выраженности в возрасте 16-18 лет: двадцать девушек и двенадцать юношей. Контрольную группу составили 32 пациента, у которых во время обследования синдрома дисплазии выявлено не было. Синдром дисплазии соединительной ткани выставлен специалистом ККЦ СВМП педиатром 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 [14]. Во время исследования были использованы следующие психодиагностические методики: Р. Лазаруса и С. Фолкмана 1988 года, адаптированой Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой в 2004 году, предназначенной для определения копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности, копинг-стратегий; тест Хайма борьбы со стрессом; тест-опросник механизмов психологической защиты «Индекс жизненного стиля», «Life style index» (LSI) Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х.Р. Конте, адаптация Е.С. Романова, Л.Р. Гребенникова. Для оценки достоверности различий использован статистический критерий U Манна – Уитни и был проведен качественный анализ результатов исследования.

Результаты методики Р. Лазаруса и С. Фолкмана в средних баллах представлены в виде диаграммы на рисунке 1.

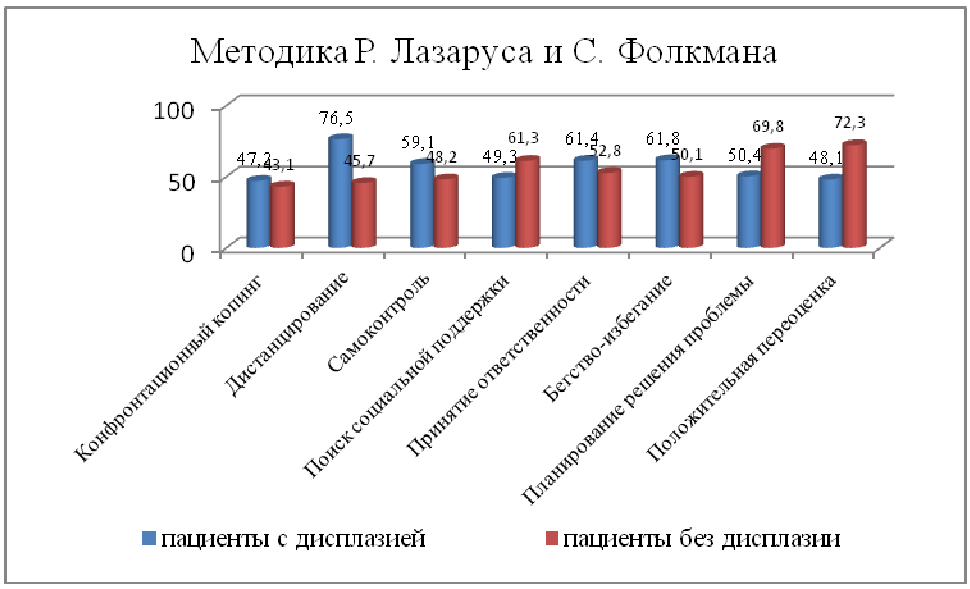


Рисунок 1. Результаты по методике Р. Лазаруса и С. Фолкмана

Качественный анализ данной методики показал, что пациентам с ДСТ наиболее свойственно преодоление негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее, признанием своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения, преодоление негативных переживаний в связи с трудностями по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения. При этом подростки с диспластическими проявлениями используют интеллектуальные приемы рационализации, переключение внимания, отстранение, юмор, обесценивание напряжённой ситуации, неоправданную самокритику и самобичевание, переживание чувства вины и хронической неудовлетворенности собой. В целом, наблюдаются инфантильные формы поведения в стрессовых ситуациях. Для подростков без диспластических проявлений характерно решение проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки, ориентированность на взаимодействие с другими людьми, ожидание поддержки, внимания, совета, сочувствия, конкретной действенной помощи, преодоление проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов, преодоление негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста, ориентированность на философское осмысление проблемной ситуации.

Результаты по тесту Хайма в средних баллах представлены на рисунках 2, 3,4.

Рисунок 2. Результаты когнитивных копинг- стратегий по методике Хайма

Рисунок 3. Результаты эмоциональных копинг-стратегий по методике Хайма

Пациентам с ДСТ по когнитивным копинг-стратегиям, помогающим быстро и успешно справиться со стрессом характерны непродуктивные пассивные формы поведения с отказом от преодоления трудностей из-за неверия в свои силы и интеллектуальные ресурсы, с умышленной недооценкой неприятностей. Пациентам без ДСТ свойственен анализ возникших трудностей и возможных путей выхода из них, повышение самооценки и самоконтроля, наличие веры в собственные ресурсы в преодолении трудных ситуаций. Достоверность имеющихся различий определялась с помощью U-критерия Манна-Уитни (Uэмп= 0; критические значения Uкр 6; 11). Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости ($p \leq 0.01$). Результаты исследования эмоциональных копинг-стратегий выглядели следующим образом: у пациентов с дисплазией преобладают эмоциональное состояние с активным возмущением и протестом по отношению к трудностям и уверенностью в наличии выхода из сложных ситуаций, а также варианты поведения, характеризующиеся подавленным эмоциональным состоянием, состоянием безнадежности, покорности и недопущения других чувств, переживанием злости и возложением вины на себя и других. Пациенты без ДСТ уверены в наличии выхода из сложных ситуаций. Достоверность имеющихся различий определялась с помощью U-критерия Манна-Уитни (Uэмп= 1; критические значения Uкр 1; 4).

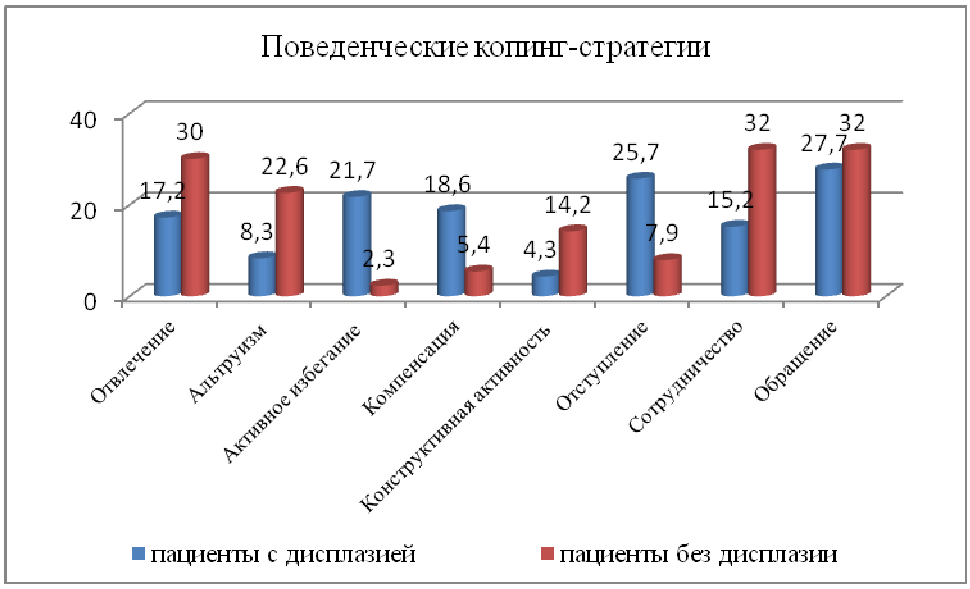


Рисунок 4. Результаты поведенческих копинг-стратегий по методике Хайма

У пациентов с диспластическими проявлениями преобладает непродуктивное поведение, предполагающее избегание мыслей о неприятностях, пассивность, уединение, покой, изоляция, стремление уйти от активных межличностных контактов, отказ от решения проблем, по сравнению с контрольной группой, в которой преобладают продуктивный копинг, предполагающий просьбу о помощи для выхода из сложных ситуаций у других, сотрудничество со значимыми (более опытными) людьми, поиск поддержки в ближайшем социальном окружении. Достоверность имеющихся различий определялась с помощью U-критерия Манна-Уитни (Uэмп= 0; критические значения Uкр -; 0).

Результаты тест-опросника механизмов психологической защиты «Индекс жизненного стиля», «Life style index» (LSI) Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х.Р. Конте в средних процентах представлены на рисунке 5.

Рисунок 5. Результаты тест-опросника механизмов психологической защиты Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х.Р. Конте

Качественный анализ показал, что у пациентов с ДСТ выявлены реально существующие, неразрешенные внешние и внутренние конфликты, связанные со сдерживанием эмоций принятия окружающих, чувств неуверенности в себе и страха неудачи, связанных с проявлением инициативы, в то время как у пациентов без диспластических проявлений механизмы психологической защиты не превышают нормативные значения.

Выводы. Таким образом, пациенты с дисплазией соединительной ткани чаще используют такие копинги как «Дистанцирование», «Принятие ответственности», «Бегство-избегание», а также выраженные непродуктивные копинг-стратегии, которые не устраняют стрессовое состояние, а способствуют его усилению: «Смирение», «Растерянность», «Подавление эмоций», «Активное избегание» и «Отступление». У пациентов с ДСТ диагностированы неразрешенные внешние и внутренние конфликты по шкалам «Отрицание» и «Регрессия». Обследуемые без диспластических процессов максимально используют копинги «Поиск социальной поддержки», «Планирование решение проблем», «Положительная переоценка», продуктивные стратегии «Сохранение самообладания», «Проблемный анализ», «Оптимизм», «Сотрудничество», «Обращение за помощью», а механизмы психологической защиты у них не превышают нормативных значений.

Литература:

1. Абабков В.А. Защитные психологические механизмы и копинг: анализ взаимоотношений / В.А. Абабков // Актуальные проблемы клинической психологии и психофизиологии: Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения-2004» / Под ред. Л.А. Цветковой. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. С. 14-22.

2. Абросимов И.Н. Внутренняя картина болезни и совладающее поведение у взрослых пациентов с муковисцидозом. Дис. канд. психол. н. М., 2016. 198 с. (160)

3. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация / Ю.А. Александровский. М.: Наука, 1976. 272 с.

4. Ахмедова О.С. Психологический статус и качество жизни пациентов с хронической обструктивной болезнью легких: Дисс. …канд. психол. наук. СПб., 2008. 187 с.

5. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. Л.: Наука, 1988. 270 с.

6. Вассерман Л.И. Факторы риска психической дезадаптации у педагогов массовых школ: методич. пособие / Л.И. Вассерман, М.А. Беребин // Психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева. СПб., 1997. 52 с.

7. Гуреева И.Л. Психологические особенности пациентов с ишемической болезнью сердца, предрасположенных к паническим атакам: автореф. дис.. канд. психол. наук. СПБГУ. 2009. 26 с.

8. Запесоцкая И.В., Акуленкова М.В. Особенности механизмов психологической защиты и копинг-стратегий у пациентов, перенесших ишемический инсульт психология стресса и совладающего поведения Материалы III Международной научно-практической конференции Кострома. 26 – 28 сентября 2013 г. Том I. С. 97-100 (97)

9. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. СПб.: издательство СПбГМУ, 2009. 136 с.

10. Меерсон Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика / Ф.З. Меерсон. М.: Наука, 1981. 278 с.

11. Менделевич В.Д., Соловьева С.Л. Неврозология и психосоматическая медицина / В.Д. Менделевич, С.Л.Соловьева.М.:МЕДпресс-информ, 2002.608 с.

12. Михайлов А. Н., Ротенберг В. С. Особенности психологической защиты в норме и при соматических заболеваниях // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 106 – 111.

13. Мясищев В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. 426 с.

14. 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. 76 с.

15. Овчинников А.А., Султанова А.Н. Особенности механизмов психологической защиты и копинг-стратегий у пациентов с ишемической болезнью сердца. Journal of Siberian Medical Sciences. 2015;(3):36.

16. Психиатрия чрезвычайных ситуаций: руководство. В 2 т. / Под ред. Т.Б. Дмитриевой. Т.1. М., 2004. 361 с.

17. Психотерапевтическая энциклопедия / Под общ. ред. Б.Д. Карвасарского. СПб.: Питер Ком, 1998. 743 с.

18. Сирота Н.А. Копинг-поведение в подростковом возрасте: дисс. … д-ра мед. наук / Н.А. Сирота. СПб., 1994. 283 с.

19. Сирота Н.А. Копинг-поведение и профилактика психосоциальных расстройств у подростков / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 1994. №1. С. 63-74.

20. Ташлыков В.А. Личностные механизмы совладания (копинг-поведение) и защиты у больных неврозами в процессе психотерапии / В.А. Ташлыков // Медико120 психологические аспекты охраны психического здоровья. Томск, 1990. С. 60-61.

21. Труфанова О.К., Мануйлова О.В. Психологические особенности защитных механизмов и копинг-стратегий психосоматических больных сердечно-сосудистого профиля. Северо-Кавказский вестник. 2014. № 12\4. С. 46-51 (50).

22. Шизофрения: уязвимость – диатез – стресс – заболевание / А.П. Коцюбинский [и др.]. СПб.: Гиппократ +, 2004. 336 с.

23. Юсупходжаев Р.В., Сидорова Т.И., Ефремушкин Г.Г. Копинг-стратегии и механизмы психологической защиты у больных инфарктом миокарда и их психотерапевтическая коррекция на санаторном этапе реабилитации. Бюллетень СО РАМН, № 3 (125), 2007. С. 186-190. (186)

24. Coyne J.C., Lazarus R.S. Cognitive style, stress perception and coping / J.C. Coyne, R.S. Lazarus // Handbook of stress and anxiety / Eds. J.L. Kutash, L.B. Schlesinger. 1980. P. 144-158.

25. Haan N. The adolescent antecedents of an ego model of coping and defense and comparisons with Q-sorted ideal personalities / N. Haan // Genet. Psychol. Monogr. 1974. Vol. 89, N 2. P. 274-306.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абу-Мох Амджад	ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ К АЛЬТЕРНАТИВНЫМ МЕТОДАМ ОЦЕНКИ УЧАЩИХСЯ	4
Абу-Мох Омайя	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ КУЛЬТУР И ИХ ВЛИЯНИЕ НА МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВОСПРИЯТИЕ	8
Алибеков И. Б.	НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ТИПОВ ИЗМЕНЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННЫХ ВУЗОВ	12
Алтухова М. А.	СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	14
Аникеева О. С. Лебедева И. В. Плетухина А. А.	ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЕОИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	18
Анфилатова О. В. Вотинцева М. В.	ЭССЕ КАК ОДИН ИЗ ЭТАПОВ КОНКУРСНЫХ СОСТЯЗАНИЙ НА МЕЖДУНАРОДНОЙ ОЛИМПИАДЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СРЕДИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ	22
Ардатова Е. В. Вологова Т. С.	ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ПОВЕСТЬЮ А.М.СТОЛЯРОВА «ЗВЁЗДЫ И ПОЛОСЫ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ	27
Асильдерова М. М. Явбатырова Б. Г.	ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЙ И ОБЫЧАЕВ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ	30
Асхадуллина Н. Н. Хасанова Д. Ф.	ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА Г. ГАРДНЕРА В ОРГАНИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ХИМИИ УРОВНЯ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	32
Афанасенко О. Б.	АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА	36
Батищева Е. В. Штернина Е. С.	К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДАХ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	38
Белова С. В. Краснокутская О. А. Хазыкова Т. С.	ПРИНЦИП ГУМАНИТАРНОСТИ В ПОСТРОЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	40
Белова С. В. Чубанов И. И.	ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕШЕНИЯ СТУДЕНТАМИ УЧЕБНО-ЛИЧНОСТНЫХ ЗАДАЧ: РАКУРС ГУМАНИТАРНОСТИ	44
Белорукова М. В. Золотова М. В.	К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ЮРИДИЧЕСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	47
Березина Т. А. Сомкова О. Н.	ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ	50
Беркутова О. В.	О СПОСОБАХ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ	54
Бесаева А. Г. Джиоева А. Р. Сиукаева Е. Г.	ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ	57
Бойко М. В.	КОММУНИКАТИВНАЯ УСПЕШНОСТЬ СТУДЕНТОВ МЕНЕДЖЕРОВ - ЦЕЛЕВАЯ ДОМИНАНТА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	59
Бортник А. Ф. Боёкова А. Д.	ОРГАНИЗАЦИЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗГОТОВЛЕНИЯ ВЫШИТЫХ ИЗДЕЛИЙ	63
Бортник А. Ф. Соловьева А. П.	РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ ТЕХНОЛОГИИ ПЛЕТЕНИЯ ИЗДЕЛИЙ ИЗ КОНСКОГО ВОЛОСА	65

Булаева М. Н. Ваганова О. И. Цветкова К. Д.	**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК ВЫПУСКНИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**	**67**
Булаева М. Н. Сергеева Д. С.	**РАЗВИТИЕ ФОРМ И СПОСОБОВ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**70**
Бучин Н. И.	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНОГОБОРЬЯ БУСИДО ДЛЯ КОМПЛЕКСНОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ АЙКИДО**	**72**
Винникова И. С. Кузнецова Е. А. Шпилевская Е. В.	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИНАНСОВОМУ АНАЛИЗУ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА**	**76**
Виттенбек В. К. Утешева Т. П.	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА**	**79**
Воронин Д. М. Хотулёва О. В. Завальцева О. А.	**ЗНАЧЕНИЕ СТРУКТУРЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ЗНАНИЙ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИИ**	**81**
Ворончихина Н. А. Филимонюк Л. А.	**МОДЕЛЬ СЕЛЬСКОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПЛЕКСА КАК ЦЕНТРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В АГРОПРОМЫШЛЕННОМ КОМПЛЕКСЕ**	**84**
Гилева А. В.	**РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В СОДЕРЖАНИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ЮСЬВИНСКОГО МУНИЦИПАЛЬНОГО РАЙОНА ПЕРМСКОГО КРАЯ**	**88**
Горбачёв А. А. Чавыкина У. Г.	**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО - ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**91**
Горбачёва Д. А. Чавыкина У. Г.	**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНО – КУЛЬТУРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ БЕЗНАДЗОРНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**	**94**
Граб М. В.	**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**96**
Губенко Н. Н.	**УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ**	**99**
Дега Н. С. Лайпанова Ф. Х. Оразова Н. А.	**ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОЕКТНОГО КУРСА "ЭКОХИМИЯ"**	**103**
Денисова И. В.	**ПРОБЛЕМЫ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ЗНАНИЙ» В ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**	**106**
Дмитриев Д. С. Соловова Н. В.	**РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА К ПРИМЕНЕНИЮ СРЕДСТВ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**109**
Дмитриева Е. Е.	**ПОДДЕРЖКА УЧИТЕЛЯ В ПРИНЯТИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО РЕШЕНИЯ**	**113**
Дульмухаметова Г. Ф. Сиразиева З. Н.	**СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ/СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**	**116**
Егорова Е. Н.	**КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ КУЛЬТУРНОГО ТУРИЗМА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**	**118**

Жиркова З. С. Оконешникова Г. Е.	НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ВАРИАТИВНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	121
Журавлева Ж. И. Павлова А. С.	АКТУАЛЬНОСТЬ ПОВЫШЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, РАБОТАЮЩЕГО С ДЕТЬМИ С ОВЗ	126
Зарипова З. Ф.	ДОВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА ПО МАТЕМАТИКЕ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ	129
Захарова И. С. Лешер О. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ	133
Зверева М. В. Бобкова С. Н. Искакова Ж. Т.	ОЦЕНКА СТАБИЛЬНОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СЕРДЦА У СПОРТСМЕНОВ-ЮНОШЕЙ	136
Звягинцев М. В.	ПРЕДПОСЫЛКИ К ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	139
Зеленко Н. В. Зеленко Г. Н.	КОУЧИНГ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ	142
Зинченко В. П. Зинченко Н.В. Филиппова Л. С.	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В УЧЕБНОМ РИСУНКЕ	146
Иванова Л. Н.	ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	150
Исмоилова Э. З.	КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	153
Карпеченкова Ю. Г. Олейник М. А.	ВОЗМОЖНОСТИ ПРОГРАММЫ MY TEST X ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКИМ АФОРИЗМАМ	156
Карпушова О. А. Мигненко М. А.	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАФЕДРЫ РУССКОГО ЯЗЫКА С КАФЕДРАМИ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИМИ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В АВИАЦИОННОМ ВУЗЕ	161
Карсанов Э. Х.	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ АБИТУРИЕНТОВ, ПОСТУПАЮЩИХ В ИНСТИТУТЫ РОСГВАРДИИ	164
Катаева В. Г.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	166
Ковалевская Е. В.	ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ КОРОТКИХ ПОПУЛЯРНЫХ ВИДЕО-РОЛИКОВ ПО ПРЕДМЕТАМ ШКОЛЬНОГО ЦИКЛА	168
Коваленко В. Н. Чихачев А. Ю. Попов А. В.	ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ УЧЕТА ИХ СОМАТОТИПОВ	172
Ковтун Т. Ю. Андросова М. И.	РЕАЛИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЕМЕЙНОЙ ПОЛИТИКИ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)	175
Круподерова К. Р. Бездетко К. А. Егорова Т. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ «ПЕРЕВЕРНУТОЕ ОБУЧЕНИЕ» НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ	177
Кудрявцева Е. Ю. Лизунова Г. Ю. Таскина И. А.	РАЗВИТИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ КАК УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ	181

Кузьмина И. П. Брюханов С. А.	СИНТЕЗ ТВОРЧЕСКОЙ И РЕПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	184
Кутепова Л. И. Тростин В. Л. Леонтьева Г. А.	ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ТЕХНОЛОГИЙ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ	186
Кутяйкина М. Д.	ОСОБЕННОСТИ ФАКТОРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	189
Лапшова А. В. Ваганова О. И. Тюмина Н. С.	ЦЕННОСТНАЯ ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	192
Лапшова А. В. Цыплакова С. А. Пескова Н. В.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	195
Лапшова А. В. Грашина П. А. Деулина Е. А.	ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА КАЧЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	198
Мазурова Н. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЛИРИЧЕСКОГО РОДА	200
Малова О. В. Лубенец М. Ю.	ИНТЕНСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	203
Мальдзигова З. А.	ОТ ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ К АКТИВНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	206
Матвеева И. А. Суслова Ю. В.	КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО АВИАЦИОННОГО ВУЗА	209
Медведева Е. Ю. Ольхина Е. А.	ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	213
Миннахметов Р. Р. Мухаметсафин Р. С. Шафикова Н. Ю.	АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПИТАНИЯ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ХОККЕИСТОВ В ГОДИЧНОМ ЦИКЛЕ ПОДГОТОВКИ	216
Мишина О. С. Фролова Н. А. Иванов Р. Г.	АЛГОРИТМ РАЗРАБОТКИ ШКОЛЬНОГО ПРОЕКТА ПО БИОЛОГИИ НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ: «ВОЗДЕЛЫВАНИЕ ЛЮЦЕРНЫ В КАЧЕСТВЕ КОРМОВОЙ КУЛЬТУРЫ В НЕЧЕРНОЗЕМНОЙ ЗОНЕ РОССИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ФАВ»	222
Можаров М. С. Можарова А. Э. Сликишина И. В.	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К НАСТАВНИЧЕСТВУ ПРИ ОБУЧЕНИИ В МАЛЫХ ГРУППАХ	225
Морозова И. М.	ПЕДАГОГИЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬОСТИ	228
Муциева З. С.	СУТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ЭТНОГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ПРОБЛЕМЫ	232
Мялкина Е. В.	УНИВЕРСИТЕТ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОСОБОГО ТИПА	235
Нарыкова Г. В.	АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ	238
Николюк А. А. Поникарова В. Н.	РОЛЬ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕАБИЛИТАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ-КОЛЯСОЧНИКОВ	242
Ничипоренко Л. К. Яфизова Р. И.	СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЕТСКОЙ ИГРОВОЙ СУБКУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА	245

Новичков А. В.	УЧАСТНИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРАВОСЛАВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	248
Перевозкина Ю. М. Тарасов Д. Ю.	ОЦЕНКА ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	251
Подлеснов А. А.	ХАРАКТЕРИСТИКИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ОСНОВА РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ АСПИРАНТОВ	254
Померанцева Ю. К.	РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРА СПОРТИВНОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	257
Попова Н. В. Клейменова М. Н.	МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКИХ РАЗРАБОТОК	261
Попова Н. В. Баринова Н. Г.	ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БАКАЛАВРОВ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	265
Попова Н. В. Баянкин О. В.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОТЕХНИЧЕСКИХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»	268
Рехлова А. В.	СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВОЕННОГО ЛЕТЧИКА КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ АВИАЦИОННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	271
Романенко Н. И. Чудная Ю. А.	СИСТЕМА ПИЛАТЕС КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА ТЕННИСИСТОВ 14-16 ЛЕТ	275
Рябуха Е. В. Калягин В. Н.	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА: ПОНЯТИЕ, СТРУКТУРА И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ	280
Сайфутдинова Г. Б. Титова Т. А. Гущина Е. Е.	НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПРАКТИКИ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ ТАТАР ПОВОЛЖЬЯ	283
Састамойнен Т. В. Степанов В. С.	ПСИХОФИЗИЧЕСКАЯ РЕЛАКСАЦИЯ В РЕЖИМЕ УЧЕБНОГО ДНЯ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКОГО ВУЗА	286
Сафин Р. С. Корчагин Е. А.	ДЕКОМПОЗИЦИЯ УМЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	290
Седых Е. П.	ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	293
Серёгина О. С.	ФЕНОМЕН КОНСПЕКТА УРОКА: ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ЕГО СОЗДАНИЯ	298
Скрипкина А. В. Туравец Н. Р. Щеголихин Е. Н.	ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	302
Сомкин А. А. Онучин Л. А. Архипова Ю. А.	«КОРОТКИЙ ВОЛЕЙБОЛ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО «ЭЛЕКТИВНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ» В НЕСПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	305
Стафеева А. В. Чаулина М. С. Комерческая С. П.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ АППАРАТНО - ПРОГРАММНЫХ КОМПЛЕСОВ В ВУЗАХ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СУДЕНТОВ	308
Стельмах А. А.	ПРЕСТИЖ ПРОФЕССИИ КАК ОДИН ИЗ ЭЛЕМЕНТОВ, ФОРМИРУЮЩИХ СИСТЕМУ КООРДИНАТ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИИ	310

Сухоруких И. А. Коваль Л. В.	МОДЕЛЬ ОПТИМИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ ВОРОНЕЖСКОГО РЕГИОНА	313
Течиева В. З.	МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ	317
Трапицына Г. Н. Трапицын С. Ю.	ДЕТЕРМИНАНТЫ ИННОВАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ	320
Троешестова Д. А. Ярдухина С. А.	ТЕХНОЛОГИИ САМООБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТЬЮ	325
Тропин М. Д. Кондратюк Т. А. Кудрявцев М. Д. Филиппович В. А.	ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЛЕКСОВ ДЫХАТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	328
Трояк Е. Ю. Лагунов А. Н. Пожаркова И. Н.	МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ МЧС РОССИИ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	331
Туравец Н. Р. Тупичкина Е. А. Курганский С. И. Лях В. И.	МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ И ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ- ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	336
Файзуллина Л. Р.	ПРАВИЛА ДОБРОЙ ЖИЗНИ В «БУКВАРЕ ДЛЯ БАШКИР» В. В. КАТАРИНСКОГО	339
Фёдоров А. А.	УНИВЕРСИТЕТ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ЦЕНТР РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ	342
Филатова Ю. С.	СПЕЦИАЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА	345
Хайбуллина Д. Р.	СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЕ МОТИВЫ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ	348
Хамзатова М. Ш.	УРОВНЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ	351
Ханова Т. Г. Хлебникова С. В.	ЗНАЧЕНИЕ ИГРУШКИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	353
Херенская Е. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНЧЕСКОГО ТРЕНИНГОВОГО ЦЕНТРА ПЕНЗГТУ КАК ЭЛЕМЕНТА МОЛОДЕЖНОГО ЦЕНТРА В НАПРАВЛЕНИИ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	356
Хлыбова М. А.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ АСПИРАНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	359
Ходырев А. М. Ледовская Т. В. Солынин Н. Э.	ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ	361
Холдеева Н. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК) ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЕМОГО С ПОМОЩЬЮ УЧЕБНОГО ЭЛЕКТРОННОГО СЛОВАРЯ ТЕЗАУРУСНОГО ТИПА	365
Храмова Л. Н. Безруких Ю. А.	ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНФРАСТРУКТУРЫ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	369

Хурамшин И. Г. Чапурин М. Н. Шугаев А. Г.	МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИМЕНЕНИЕМ ПОДВИЖНЫХ ИГР	372
Цыплакова С. А. Быстрова Н. В. Пулькина Е. Е.	СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	376
Цыплакова С. А. Мурыгин Н. С. Тимофеева Ю. С. Уракова Е. А.	ЗНАЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	379
Чайковский П. В. Тарасов Д. Ю.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «АНТИКОРРУПЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧАЕМЫХ»	382
Челнокова Е. А. Казначеева С. Н. Емельянова А. М.	ТЬЮТОРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	386
Черемисина Ю. В.	МЕТОДЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	389
Чижакова Г. И. Чиганова Е. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ МОТИВОВ УЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	392
Шаманова Х. Х. Сороковых Г. В.	ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЬЮТОРА В СОПРОВОЖДЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	395
Шевцова А. Б.	ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФОРМА АКТИВИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ	399
Шкердина А. А.	ЗНАЧЕНИЕ РОЛИ РУКОВОДИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ БЛАГОПРИЯТНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КОЛЛЕКТИВА	402
Шкерина Т. А. Шандыбо С. В. Басенко Т. С.	КОНСТРУКТОР АОП КАК СРЕДСТВО РАЗРАБОТКИ АОП ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	404

ПСИХОЛОГИЯ

Бакшутова Е. В.	КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КРИЗИСНОСТИ ГРУППОВОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ (СЕПАРАТИЗМ) В СЕТЕВЫХ СООБЩЕСТВАХ	407
Батуева С. В.	ИССЛЕДОВАНИЕ АКТИВНОСТИ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ ВЗАИМОСВЯЗИ С НАПРАВЛЕННОСТЬЮ ЛОКУС КОНТРОЛЯ СТУДЕНТОВ	411
Брук Ж. Ю. Кухтерина Г. В. Мальцева О. А.	СКЛОННОСТЬ К ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ И СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ У ПОДРОСТКОВ	415
Дунаевская Э. Б.	ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	419
Изотова Е. Г.	ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	421
Казанская Н. М.	СУБЪЕКТИВНАЯ КАРТИНА СЕПАРАЦИИ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ (НА ПРИМЕРЕ РАННИХ ДЕТСКИХ ВОСПОМИНАНИЙ)	424
Ковалева А. В. Мартынова М. А. Луговская Т. В.	ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ В РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ФЕНОМЕНА ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ	428
Кудашкина О. В. Белова Т. А.	РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ЭТАПЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	431

Кузнецова Д. А.	**ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КИНОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ**	**434**
Лобанова Е. С. **Фукалов Д. П.**	**О ВОЗМОЖНОСТЯХ РАЦИОНАЛЬНО-ЭМОТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**	**436**
Луговая О. М. **Черникова И. В.**	**КОМПЬЮТЕРНО-ИГРОВАЯ ЗАВИСИМОСТЬ МОЛОДЕЖИ: ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ**	**440**
Лямина Л. В. **Моисеева Н. Н.** **Дубровина В. А.**	**ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СТРАТЕГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**	**443**
Мартынова М. А.	**СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОКРАСТИНАЦИИ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ И СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА**	**446**
Матюшичева М. И.	**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ**	**449**
Полякова Е. А.	**ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ МУЖЧИН, ОСУЖДЕННЫХ К ДЛИТЕЛЬНЫМ СРОКАМ НАКАЗАНИЯ ЗА КОРЫСТНЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ**	**452**
Ракитская О. Н. **Стефура Ю. А.**	**ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ И ПРОЯВЛЕНИЯ МУЖЕСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЁННЫХ МУЖСКОГО ПОЛА**	**455**
Родионова И. В.	**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**	**458**
Степина Н. В. **Воробьева А. С.**	**СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ СТУДЕНТОВ 1 И 4 КУРСОВ РАЗНЫХ ПРОФИЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**	**461**
Суворова О. В. **Сингина И. А.** **Савлова М. С.**	**ОТНОШЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ЗНАЧИМЫМ ВЗРОСЛЫМ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЛА И СТРУКТУРЫ СЕМЬИ**	**464**
Фокина И. В. **Соколовская О. К.** **Носова Н. В.**	**ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И ЕЕ СВЯЗЬ С ЦЕННОСТЯМИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**	**468**
Хмелевская О. Е. **Яворская М. В.**	**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ ОБ АДДИКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ (ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ)**	**471**
Шелкунова Т. В. **Лукин Ю. Л.**	**ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ**	**476**
Шелкунова Т. В. **Чугорев А. С.**	**ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**	**478**
Шукшина Л. В.	**ВЛИЯНИЕ МЕГАПОЛИСА НА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СОЦИАЛЬНЫХ ИЛЛЮЗИЯХ У СТУДЕНТОВ**	**481**
Яворская М. В. **Катасонова А. В.**	**КОПИНГ-СТРАТЕНИИ И МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У ПОДРОСТКОВ С СИНДРОМОМ ДИСПЛАЗИИ СОЕДИНИТЕЛЬНОЙ ТКАНИ**	**484**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск 60. Часть 3.

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.